IV CONEPI

IV CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO & PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES



Anais 2020

CONTATOS Edições

Sal da Terra

Organizadores:

Rosilene Felix Mamedes
Hermano de França Rodrigues

IV CONEPI-

CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO & PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES

ANAIS
2020

Organização:

Rosilene Félix Mamedes
Hermano de França Rodrigues

IV CONEPI

CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO & PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES

Ficha catalográfica:

MAMEDES, Rosilene Felix; RODRIGUES, Hermano de França (Org.) **Anais do IV Congresso Nacional de Educação e Práticas Interdisciplinares.** ISBN 978-65-5886-003-7. João Pessoa, PB. 2020.

COMISSÃO ORGANIZADORA

Prof. Dr. Hermano de França Rodrigues

Prof. Dr. Maria de Fátima Almeida

Profª. Ma. Rosilene Félix Mamedes

Profª Dra Veridiana Xavier Dantas

Dra Jakeline Daniela do Nascimento

Dra Ana Carolina Oliveira

Sawana Araújo Lopes de Souza

Me. Pablo Machel Nabot Silva de Almeida

Esp.Vanderson Douglas Tavares Santos

Profª Esp. Nadja Maria de Menezes Morais

Esp. Monik Monteiro

Esp. Adilma Machado

COMISSÃO CIENTÍFICA

Prof. Dr. Hermano de França Rodrigues

Profª. Ma. Rosilene Félix Mamedes

Profª Dra Veridiana Xavier Dantas

Dra Jakeline Daniela do Nascimento

Vanderson Douglas Tavares Santos

Dra Ana Carolina Oliveira

Sawana Araújo Lopes de Souza

Esp. Marcos Tulio Gomes da Silva Junior

Esp. Dário Vieira da Silva

Profa. Dra. Karen Guedes Oliveira

Profa. Ms. Niédja Ferreira dos Santos

Profª Esp. Nadja Maria de Menezes Morais

Esp. Monik Monteiro

Esp. Adilma Machado

Ms. Marcos Dantas

COMISSÃO TÉCNICA

Profª. Ma. Rosilene Felix Mamedes

Profª Dra Veridiana Xavier Dantas

Esp. Adilma Machado

Profª Esp. Nadja Maria de Menezes Morais

Esp. Laís Correia Teófilo de Souza

Michele Teixeira de Pontes

COMISSÃO DE INTÉRPRETES

Dra Jakeline Daniela do Nascimento

Esp. Adilma Machado

Esp. Vanderson Douglas Tavares Santos

APOIO E PATROCÍNIO

Contatos Empreendimentos Educacionais

PPGL- Ligepsi -Grupo de Estudos de Literatura, gênero e Psicanálise

Parábola

UFPB-CCHLA

Equipe Editorial

Prof. Dr. Hermano de França Rodrigues

Profª. Ma. Rosilene Félix Mamedes

Profª Dra Veridiana Xavier Dantas

Esp. Laís Correia Teófilo de Souza

AGRADECIMENTOS AOS PARCEIROS

A organização do IV CONEPI em nome de toda a equipe agradece a todos os participantes e colaboradores pela importante colaboração e apoio, na edição do evento de 2020.

À editora Parábola pelo patrocínio, à UFPB pelo espaço, a nossa equipe técnica constituída por nossos monitores internos da Contatos Empreendimentos Educacionais, que estão prontos para contribuir com os nossos eventos, buscando acolher os participantes e gerir conosco toda a estrutura ao longo da realização do evento.

Nosso agradecimento especial ao Prof. Dr. Hermano de França Rodrigues, pelo apoio acadêmico e institucional. O nosso muito obrigado a todos (as) que fizeram o IV CONEPI.

Atenciosamente,

Rosilene Felix Mamedes (Doutoranda PPGL-UFPB Gestora acadêmica da Contatos Empreendimentos e Colaboradora LIGEPSI-CNPQ/PPGL)

Josean Rodrigues de Aquino (Gestor administrativo da Contatos Empreendimentos)

RESPONSABILIDADE AUTORAL

A organização do evento não se responsabiliza pela autoria dos trabalhos, uma vez que esta responsabilidade é específica dos seus autores e orientadores, porém se respalda na LEI Nº 9.610, DE 19 DE FEVEREIRO DE 1998, que estabelece as medidas legais para autoria e plágios dos trabalhos acadêmicos. Dessa forma, caso seja encontrado algum critério que fere os princípios legais, esta organização utilizará a referida lei para penalizar os autores dos trabalhos plagiados.

APRESENTAÇÃO E PREFÁCIO

O CONEPI (Congresso Nacional de Educação e Práticas Interdisciplinares) é um evento acadêmico que está em sua quarta edição e tem a função de discutir a educação em seu contexto interdisciplinar.

Este ano o CONEPI se reinventou, ousamos ser um dos primeiros eventos no formato 100% online, construímos uma ilha digital na nossa sede (CONTATOS EMPREENDIMENTOS) e de lá controlamos todas as salas virtuais. Foram três dias de intenso e frutífero debate sobre educação. Dessa forma, congregamos os grupos de trabalhos em mais de 40 salas virtuais com minicursos, oficinas, palestras de modo a propiciar o debate sobre educação em caráter interdisciplinar. O evento é anual, e na edição de 2020 foi realizado nos dias 31 de julho, e 1 e 2 de agosto, sendo dividido em dois eixos: 1- Educação e escola democrática; 2- A interdisciplinaridade em contextos de aprendizagens: construção de novos caminhos para a educação; contando com a iniciativa pública e privada, como forma de fomentar o debate e a formação continuada dos docentes e demais profissionais da educação e áreas afins.

Obrigada a todos que fizeram parte do IV CONEPI, no formato online, chegamos longe, estivemos em cada região do nossos Brasil, fazendo o que a gente sabe: debater sobre educação e Interdisciplinaridade.

Aguardaremos vocês em 2021para refletir sobre a educação e a interdisciplinaridade no pós pandemia.

Rosilene Felix Mamedes (idealizadora e organizadora do IV CONEPI)

SUMÁRIO

EIXO 1: GT 1 - MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA . 20

REVISÃO DE LITERATURA OUTROS OLHARES SOBRE A ALFABETIZAÇÃO E O (MULTI) LETRAMENTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL 21

ENSINO DE LEITURA E ESCRITA: UMA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE BRASIL E COLÔMBIA COM ENFOQUE NA BIBLIOTECA ESCOLAR..... 36

PRÁTICAS DE LETRAMENTO COM A LITERATURA AFRICANA INFANTIL:UMA ABORDAGEM METODOLÓGICA USANDO OS GÊNEROS TEXTUAIS 52

AS CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA NA COMUNIDADE ESCOLAR 62

ALFABETIZAÇÃO DISCURSIVA: ESPAÇOS, TEMPOS E DIÁLOGOS DA CRIANÇA ESCRITORA DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL..... 77

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL..... 89

ALFABETIZAR E LETRAR: PRÁTICAS DECRETADAS 100

PRÁTICAS DE COMPREENSÃO LEITORA NO ENSINO MÉDIO.....112

EIXO 1: GT 3 - PRODUÇÃO TEXTUAL E OS GÊNEROS DISCURSIVOS 128

OS GÊNEROS CIENTÍFICOS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA.....129

A CIÊNCIA DO DISCURSO NA EDUCAÇÃO: DAS PESQUISAS CIENTÍFICAS AOS LIVROS DIDÁTICOS.....145

O GÊNERO DISCURSIVO COMUNICAÇÃO ORAL NO ENSINO SUPERIOR.....156

O DESENVOLVIMENTO DE CAPACIDADES DE LINGUAGEM EM UMA DISCIPLINA NA MODALIDADE EAD171

EIXO 1: GT 4 - LETRAMENTO (S) E NOVOS RUMOS PARA A APRENDIZAGEM.....186

CAMINHOS PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA NO CONTEXTO DA ESCOLA PÚBLICA POPULAR-DEMOCRÁTICA DE FREIRE: REVISITANDO A INTERDISCIPLINARIDADE VIA TEMA GERADOR 187

PROJETOS DE MULTILETRAMENTOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....203

A IMPORTÂNCIA DA ESCRITA NO ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE DO CURSO DE MATEMÁTICA 213

PROJETOS DE MULTILETRAMENTOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....226

EIXO 1: GT 5 - MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA 236

ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS PARA DINAMIZAR O PROCESSO ENSINO/APRENDIZAGEM EM MEIO A PANDEMIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS 237

A PRÁTICA MÉDICA E SOCIEDADE: UMA DISCIPLINA DO CURSO DE MEDICINA DA UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO (1997-2019) NA PERSPECTIVA FREIREANA.....248

ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS DE ADULTOS COMO CONDIÇÃO NO PROCESSO DA CONSCIENTIZAÇÃO HUMANA 267

SABERES DOCENTES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM ESTUDO DE CASO 280

AS INFECÇÕES SEXUALMENTE TRANSMISSÍVEIS NA VISÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS 289

EDUCAÇÃO FÍSICA NO PROEJA DO INSTITUTO FEDERAL DA PARAÍBA.....303

EIXO 1: GT 6 - CIÊNCIAS HUMANAS, CIDADANIA E DEMOCRACIA 318

ALFABETIZAÇÃO EM SALAS MULTISSERIADAS: UMA PROPOSTA PAUTADA NO LETRAMENTO E NOS GÊNEROS TEXTUAIS 319

LITERATURA E INCLUSÃO NA FORMAÇÃO DOS ALUNOS SURDOS A PARTIR DA OBRA “A VIDA ÍNTIMA DE LAURA” DE CLARICE LISPECTOR.....326

A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E SUAS INTERFACES COM O ENSINO JURÍDICO NA BUSCA DE UMA FORMAÇÃO CIDADÃ: UM OLHAR SOBRE A REALIDADE DOS CURSOS DE DIREITO EM ALAGOAS 335

RETOMADA DO CONHECIMENTO: UMA OPORTUNIDADE PARA POPULAÇÃO IDOSA.....349

RETOMADA DO CONHECIMENTO: CAMINHO DE OPORTUNIDADES PARA A PESSOA IDOSA 363

LEITURA LITERÁRIA: O LEITOR COMO PARTÍCIPE, COAUTOR, NO MOMENTO DA RECEPÇÃO.....377

O ENSINO DE HISTÓRIA: TRAJETÓRIAS E PERSPECTIVAS 390

GESTÃO DEMOCRÁTICA, PARTICIPAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DA SUBJETIVIDADE NA ESCOLA 404

FOTOS ESCOLARES: MEMÓRIAS E HISTÓRIA 416

DIREITOS E VALORIZAÇÃO DOS IDOSOS EM DEBATE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA PRÁTICA INTERDISCIPLINAR 432

EDUCAÇÃO CIDADÃ E A SUPERAÇÃO DA FORMAÇÃO BANCÁRIA 449

TRAJETÓRIA DE VIDA E A CONSTITUIÇÃO DE SI: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL 461

EDUCAÇÃO MUSICAL PARA A CULTURA DE PAZ: UMA ANÁLISE SOBRE O ENSINO FUNDAMENTAL NA ESCOLA DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ.....475

EIXO 1: GT 7 – LÍNGUA E LINGUAGENS: LÍNGUA MATERNA X SEGUNDA LÍNGUA EM CONTEXTO DE APRENDIZAGEM 481

REFLEXÕES SOBRE OS DESAFIOS E PERSPECTIVAS DO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA EM ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE ORIXIMINÁ-PA 482

RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS 498

PORTUGUÊS E ESPANHOL: LENDAS URBANAS NO PROCESSO DE ENSINO/ APRENDIZAGEM 508

DISCUTINDO QUESTÕES SOCIAIS NA AULA DE INGLÊS: UMA PROPOSTA DE ATIVIDADE PRÁTICA PARA OS DIAS DE HOJE.....522

ENSINO DE LÍNGUA INGLESA E EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NO COMBATE AO RACISMO 534

A INCORPORAÇÃO DA EMENDA CONSTITUCIONAL 59/2009 NA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL 9.394/1996 POR MEIO DA LEI 12.796/2013: IMPLICAÇÕES PARA A DECLARAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL 547

A DIREÇÃO ESCOLAR COMO CARGO: EM CENA, A POLÍTICA DO ESTADO DE SÃO PAULO 562

AS INFLUÊNCIAS NEOLIBERAIS NA EDUCAÇÃO APÓS ADVENTO DA CONSTITUIÇÃO DE 1988 574

O ASSÉDIO MORAL COMO AMEAÇA À DEMOCRACIA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE RIBEIRÃO PRETO/SP584

CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO: VERDADE OU MITO? 596

DIREITO À EDUCAÇÃO BÁSICA: ESTADO, FAMÍLIA E SOCIEDADE 608

AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA OS CURSOS DE LICENCIATURA NO BRASIL: DA CONCEPÇÃO À APLICAÇÃO PRÁTICA EM PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO.....618

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAL BRASILEIRAS 628

PERCEPÇÕES DOCENTE SOBRE O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE CIDADE DE SANTO ANDRÉ -SP 639

EIXO 1: GT 9 - CIÊNCIAS EXATAS: HABILIDADES E COMPETÊNCIAS 653

PERSPECTIVAS DOCENTES SOBRE A BNCC E AS SUAS IMPLICAÇÕES NO ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 654

O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS ESTATÍSTICAS: UM ESTUDO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA.....670

A MATEMÁTICA DIVERTIDA DE MALBA TAHAN NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA...682

EIXO 02: A INTERDISCIPLINARIDADE EM CONTEXTOS DE APRENDIZAGENS: CONSTRUÇÃO DE NOVOS CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO 695

EIXO 02 GT1. MULTICULTURALIDADE, IDENTIDADE E INTERDISCIPLINARIDADE.....695

TODOS SÃO IGUAIS PERANTE A LEI, SEM DISTINÇÃO DE QUALQUER NATUREZA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E AFRODESCENDENCIA CAPTADAS EM HISTÓRIAS E PINTURAS ESTUDO DE CRIANÇAS 696

REFLEXÕES CRÍTICAS PARA A LINGUÍSTICA APLICADA 711

PROPOSTA INTERDISCIPLINAR ENTRE ARTE E CIÊNCIA A PARTIR DE IMAGENS EM LIVROS DIDÁTICOS.720

MOVIMENTOS CORPORAIS E GESTOS DA FOLIA DE REIS: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO.....732

EDUCAÇÃO DAS SENSIBILIDADES: LEITURAS PLURAIS DO ESPAÇO URBANO E A CONSTITUIÇÃO DE TERRITORIALIDADES.....741

EDUCAÇÃO DE REFUGIADOS: A ESCOLA COMO ESPAÇO DE ACOLHIMENTO E DE INTERCULTURALIDADE753

POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS: UM DEBATE SOBRE COTAS RACIAIS 769

ELABORAÇÃO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS EM LÍNGUAS ESTRANGEIRAS – UM CURSO DE EXTENSÃO ON-LINE 785

EXPERIÊNCIAS, INTERESSES E ANSEIOS DOS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA EM RELAÇÃO AO PRÓPRIO PROCESSO DE FORMAÇÃO CULTURAL E ARTÍSTICA 797

ABORDAGEM COMUNICATIVA: IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA.....813

O CENÁRIO CONTEMPORANEO EDUCACIONAL: BEM ESTAR OU MAL ESTAR DOCENTE? 827

FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DO DOCENTE PARA A ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA.....838

AS EXPECTATIVAS DO TUTOR EM RELAÇÃO À PROFISSÃO DOCENTE: UM ESTUDO DE CASO COM TUTORES DE DIVERSAS REGIÕES DO BRASIL 847

PRODUÇÃO TEXTUAL: REFLEXÕES SOBRE OBJETIVOS DOCENTES NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....861

LINGUAGEM VERBAL E NÃO VERBAL NO ENSINO DE BIOLOGIA 876

CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS DE DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL II DA REDE PÚBLICA DE JOÃO PESSOA - PB.....891

BRINCAR, LEMBRAR, VIVER: A MEMÓRIA COMO CAMINHO PARA A CONSTRUÇÃO DO “EU PROFESSOR”907

REFLEXÕES SOBRE A INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA: AS POSSIBILIDADES DE UMA PRÁTICA INTERDISCIPLINAR 920

ANTIFASCIMO OU CONFORMISMO? DA EDUCAÇÃO MODERNA À CONTEMPORÂNEA* 931

A UTILIZAÇÃO DE CHARGES COMO FERRAMENTA INTERDISCIPLINAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS 942

ARTICULAÇÕES ENTRE CONHECIMENTOS DOCENTES E A MATEMÁTICA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 956

O PAPEL DA TECNOLOGIA EDUCACIONAL NA PRÁTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES POR MEIO DA EDUCAÇAO À DISTÂNCIA.....966

PROMOÇÃO À SAÚDE MENTAL DE MIGRANTES VENEZUELANOS A PARTIR DE RODAS DE CONVERSA: REFLEXÕES ACERCA DO ENSINO DA PSICOLOGIA CLÍNICA NUM PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA978

O TRABALHO DO ALUNO COMO UM OFÍCIO: ESTADO DA ARTE DAS PESQUISAS SOBRE ESTE TEMA....991

LITERATURA E FORMAÇÃO DOCENTE: MAPEANDO NOVOS CAMINHOS 1006

EIXO 2: GT 3 - METODOLOGIAS ATIVAS, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E ESTRATÉGIAS DE ENSINO 1030

O QUEBRA-CABEÇA DA SALA DE AULA: REFLETIR SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO ESTRATÉGIA DE LIDAR COM O COTIDIANO ESCOLAR.....1031

UTILIZANDO AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA PERSPECTIVA DE UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA.....1045

MODELO DE ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES EM AULA DE ESPANHOL LÍNGUA ADICIONAL: UMA EXPERIÊNCIA 1051

MUSICALIZAÇÃO NA INFÂNCIA: EXPRESSÃO DA ARTE E INTERAÇÃO DA CRIANÇA 1067

OS ESTUDANTES TRABALHADORES E SUAS RELAÇÕES COM AS METODOLOGIAS ATIVAS 1080

DICUMBA: UMA METODOLOGIA ATIVA PARA AGUÇAR O DESENVOLVIMENTO INTERDISCIPLINAR DA APRENDIZAGEM EM CIÊNCIAS A PARTIR DO APRENDER PELA PESQUISA 1094

CAMINHOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA: O USO DE DIFERENTES LINGUAGENS NO ENSINO DE GEOGRAFIA 1109

FERRAMENTAS UTILIZADAS PARA O DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS COM O COMPORTAMENTO DESAFIADOR.....1120

BREVE HISTÓRICO DA GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO 1131

RELATO DE EXPERIÊNCIA DE EXTENSÃO DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19 NO ÂMBITO DAS ENGENHARIAS 1144

ALFABETIZAÇÃO ECOLÓGICA ATRAVÉS DO CONSELHO DE TODOS OS SERES: UM ENCONTRO DA ECOPEDAGOGIA COM A EDUCAÇÃO INFANTIL 1157

DO INFERNO AO CÉU: A INDISCIPLINA INVOLUNTÁRIA E A MÚSICA EM SALA DE AULA 1173

RACISMO: FATOS E POSICIONAMENTOS 1184

ADAPTAÇÕES DO LIVRO FRANKENSTEIN, DE MARY SHELLEY: O USO DO CLÁSSICO NO ENSINO FUNDAMENTAL II 1196

TRILHA EPISTEMOLÓGICA NA BUSCA POR UMA EDUCAÇÃO ECOFORMADORA 1208

O PERFIL TRADICIONAL DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR: REFLEXÕES SOBRE UMA MUDANÇA NECESSÁRIA 1224

O USO DA GAMIFICAÇÃO NAS AULAS DE MATEMÁTICA: REFLEXÕES PARA O ENSINO ONLINE.....1237

LEITURA LITERÁRIA E APORTE DA EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA: DESCOBRINDO CAMINHOS 1246

METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE QUÍMICA: PRÁTICAS E PERCEPÇÕES DOCENTES NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO MÉDIO DE IGUATU-CE 1256

DESCONSTRUINDO A DITADURA DA BELEZA E COMBATENDO OS TRANSTORNOS ALIMENTARES ATRAVÉS DO PROTAGONISMO JUVENIL E DAS ARTES INTEGRADAS: PROJETO BEAUTY SCARS 1272

CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE MATEMÁTICAS SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO E USO DAS TIC PARA O ENSINO DE CONTEÚDOS MATEMÁTICOS 1283

LEITURA LITERÁRIA E APORTE DA EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA: DESCOBRINDO CAMINHOS 1291

EIXO 2: GT 4 - EDUCAÇÃO E PRÁTICAS INCLUSIVAS 1301

PODE HAVER INCLUSÃO SEM RECONHECIMENTO? PENSANDO A ESCOLARIZAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL PELO VIÉS DA PEDAGOGIA CRÍTICA 1302

A DEFECTOLOGIA EM VYGOTSKY: UMA ANÁLISE DO DOCUMENTÁRIO AS BORBOLETAS DE ZAGORSK1318

CAUSA MULTIFATORIAL DA DISLEXIA DO DESENVOLVIMENTO 1329

ALFABETIZAÇÃO DA PESSOA COM SURDEZ NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA 1342

INCLUSÃO ESCOLAR DOS ALUNOS COM TRANSTORNOS DO ESPECTRO DO AUTISMO: O PAPEL DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO.....1358

O ENSINO DE LIBRAS E SEUS DESAFIOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR 1368

VESTUÁRIO E INCLUSÃO: UMA ANÁLISE INTERDISCIPLINAR DA GRADUAÇÃO EM MODA NO SUDESTE DO BRASIL 1378

BULLYING E O CONTEXTO ESCOLAR NA E.E. LICEU CUIABANO “MARIA DE ARRUDA MULLER” 1385

DESIGN E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONTRIBUIÇÕES AO DESENVOLVIMENTO DA MODALIDADE TÁTIL DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA VISUAL.....1401

A INSTRUÇÃO NORMATIVA N.001 DE 30 DE JANEIRO DE 2018 FRENTE A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TDAH NO SISTEMA PÚBLICO DE EDUCAÇÃO NO ESTADO DO ACRE 1413

EIXO 2: GT 5 - DIVERSIDADE, ACEITAÇÃO E IDEOLOGIA: GÊNERO, ETNIA E RELIGIÃO 1429

“OS CONTOS DE AXÉ” EM SALA DE AULA 1430

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A QUESTÃO INDÍGENA 1440

CURRÍCULO: LOCAL DE IDENTIDADE, GÊNERO E PODER 1452

MACHISMO E PATRIARCALISMO NA HISTÓRIA DO BRASIL OU POR QUE RETIRARAM DISCUSSÕES DE GÊNERO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) 1466

VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES E SUA RELAÇÃO COM O FRACASSO ESCOLAR 1481

UM OLHAR PARA O CORPO HUMANO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E DA CULTURA: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS 1492

EIXO 2: GT 6 - LITERATURA E OUTRAS ARTES: A ARTE COMO CIDADANIA E CULTURA 1510

O MORRO DOS PRECONCEITOS UIVANTES: *ORGULHO E PRECONCEITO* EM PERSPECTIVA.....1511

OBJETOS DE CONHECIMENTOS DO COMPONENTE CURRICULAR DE CIÊNCIAS DA NATUREZA PRESENTES EM OBRAS DE LITERATURA INFANTIL.....1524

O GESTO ARTÍSTICO NOS ENSINA A PENSAR NOVOS MUNDOS: PEDAGOGIA E RESISTÊNCIA A PARTIR DA ARTE EDUCAÇÃO 1536

A SIMETRIA ENTRE CLARICE LISPECTOR E DANILO CAYMMI NA EXPOSIÇÃO DA IMAGINAÇÃO DOS GÊNEROS TEXTUAIS NUMA SALA DE AULA.....1551

DOS VERSOS DE A TRISTE PARTIDA À PRODUÇÃO DE VIDEOPOEMA: UMA EXPERIÊNCIA DE (RE) LEITURA TEXTUAL COM PATATIVA DO ASSARÉ 1564

DESVALORIZAÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE: REALIDADE DE PROJETOS MUSICAIS 1578

LITERATURA DE CORDEL: INTERCÂMBIO ARTÍSTICO-CULTURAL 1591

EIXO 2: GT 7 - ENSINO-APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO.....1606

DESENHO E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PROPOSTA DE AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA 1607

CONCEPÇÃO DOS ESTUDANTES SOBRE METODOLOGIAS ALTERNATIVAS NO ENSINO DA TABELA PERIODICA. 1623

ORIENTAÇÕES CURRICULARES E O ENSINO DE ZOOLOGIA APRESENTADOS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE BIOLOGIA DO PNLD 2018-2020. 1635

O PERFIL TRADICIONAL DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR: REFLEXÕES SOBRE UMA MUDANÇA NECESSÁRIA 1647

ENSINO-APRENDIZADO: UMA ANÁLISE DA APRENDIZAGEM À LUZ DA PIRÂMIDE DE WILLIAM GLASSER1660

PRÁTICA AVALIATIVA NA FORMAÇÃO DOCENTE: REFLEXÕES EM TORNO DA COTIDIANIDADE DAS ATIVIDADES AVALIATIVAS NO CURSO DE QUÍMICA-LICENCIATURA.....1675

O JOGO COMO APOIO À DISCIPLINA DE DIDÁTICA APLICADA NO PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM ARQUITETURA E URBANISMO DA UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE 1687

EIXO 2: GT 8 - LITERATURA INFANTIL E JUVENIL: DA TRADIÇÃO À MODERNIDADE 1698

EXPERIÊNCIA LITERÁRIA COM A MENINA A CAMINHO, DE RADUAN NASSAR: UM PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE LEITORES.....1699

REPRESENTAÇÕES DA DEFICIÊNCIA NA LITERATURA INFANTOJUVENIL: UMA ANÁLISE DISCURSIVA ENTRE A OBRA MÃOS DE VENTO E OLHOS DE DENTRO E JOÃO PRESTE ATENÇÃO!.....1713

LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL II: UMA ESTRATÉGIA DE LEITURA POR MEIO DO GÊNERO CONTO.....1725

EIXO 2: GT 10 - EDUCAÇÃO, SEXUALIDADE E PSICANÁLISE 1741

CRIANÇAS E FUNK: PRIMEIRAS CONSIDERAÇÕES.....1742

FORMAÇÃO DA PSIQUE DA MULHER E SEXISMO EM TEMPOS DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA A PARTIR DE FREUD, ADORNO E HORKHEIMER 1752

GNOSIOLOGIA NAS INVESTIGAÇÕES EM EDUCAÇÃO SEXUAL: UMA PROPOSTA DE AGENDA DE PESQUISAS 1771

DE UMA BOCA PARA OUTRA: O CORPO FEMININO COMO VIA DE PASSAGEM PARA O “TORNAR-SE HOMEM” EM O PRIMEIRO BEIJO.....1783

A EROTIZAÇÃO E O DESEJO DIANTE DO (IN)SUPORTÁVEL: SUBVERSÕES E TRANSBORDAMENTOS DA FEMINILIDADE. 1794

EIXO 2: GT 11 - NOVAS TECNOLOGIAS, AVANÇOS EDUCACIONAIS E NOVOS RUMOS EDUCACIONAIS 1807

AUTONOMIA, MOTIVAÇÃO E TECNOLOGIAS DIGITAIS: UM TRIPÉ RELEVANTE NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM 1808

TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO NO CURSO DE SECRETARIADO EXECUTIVO: O CORREIO ELETRÔNICO NA COMUNICAÇÃO ENTRE PROFESSOR E ALUNO.....1823

A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA COMO PRÁTICA DA GOVERNAMENTALIDADE 1836

ARTEFATOS CULTURAIS E TECNOLÓGICOS: DEMANDAS GLOBAIS E REFLEXOS NA EDUCAÇÃO.....1846

OBJETOS DIGITAIS DE APRENDIZAGEM DA PLATAFORMA CURRÍCULO+ E SUAS RELAÇÕES COM A BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM E O ENSINO DE ASTRONOMIA NO ENSINO FUNDAMENTAL.....1861

O IMPACTO DA PANDEMIA NO CONTEXTO EDUCACIONAL 1875

A INTERDISCIPLINARIDADE EM ASSASSIN'S CREED II: A ESCOLA DE EZIO AUDITORE DA FIRENZE. UM ESTUDO DE CASO 1884

COMPUTAÇÃO UBÍQUA: UM NOVO PARADIGMA ÀS ESCOLAS BRASILEIRAS.....1898

REDES SOCIAIS DIGITAIS COMO ALTERNATIVA PEDAGÓGICA: A NOÇÃO DE TEXTO E DE PRESENÇA PARA ALÉM DA CORPOREIDADE FÍSICA 1909

A ESCRITA DE SI: PRÁTICAS DE SUBJETIVAÇÃO DEPROFESSORES EM FORMAÇÃO.....1924

PROJETO GEO-ESCOLA: AÇÕES DE EXTENSÃO E ENSINO DE GEOGRAFIA 1933

REFLEXÕES SOB ANÁLISE DISCURSIVA DA EDUCAÇÃO CORPORATIVA NA GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL 1946

ARTEZAP: ARTE, JOGO E COMUNICAÇÃO.....1961

REDES SOCIAIS: *FACEBOOK* E *WHATSAPP* NA METODOLOGIA DO COMPONENTE CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL 1973

AVALIAÇÃO AMPLIADA PARA O TREINAMENTO EM REANIMAÇÃO NEONATAL UTILIZANDO O REANIME1987

EDUCAÇÃO EM ÉPOCA DE COVID-19 2000

APLICATIVOS DE TRADUÇÃO PARA DESENVOLVIMENTO DE CARTAS COMERCIAIS: UMA TENDÊNCIA NO SECRETARIADO EXECUTIVO.....2011

DIVERSÃO EDUCATIVA: AVALIAÇÃO DA USABILIDADE DO SOFTWARE EDUCACIONAL SPACE SHUTTLE LAUNCH USANDO A NBR ISO/IEC 9126.....2025

VIRUS EVOLUTION: UM ESTUDO APLICADO EM UMA TURMA DE BIOLOGIA.....2040

EIXO 2: GT 12 - EDUCAÇÃO, SAÚDE E MOVIMENTO 2054

A DANÇA NA INICIAÇÃO CIENTIFICA: UM ESTUDO DOS TRABALHOS APRESENTADOS NOS ENCONTROS ANUAIS DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DO PARANÁ 2055

NÍVEL DE (IN)SATISFAÇÃO CORPORAL DOS ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE JOÃO PESSOA- PB2071

CARACTERÍSTICAS DO DESENVOLVIMENTO DA FORÇA MUSCULAR DE ESCOLARES DO SEXO MASCULINO NA CIDADE DE JOÃO PESSOA 2082

QUALIDADE DO SONO EM PRATICANTES DE MUSCULAÇÃO ENTRE AS IDADES DE 20 A 30 ANOS DO SEXO MASCULINO, NO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA - PB 2092

PRÁTICAS DE EXERCÍCIOS FÍSICOS EM TEMPOS DE PANDEMIA: UMA PESQUISA DE CAMPO COM OS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DA ZONA URBANA DA CIDADE DE JOÃO PESSOA - PB.....2104

LANCHONETE ECONÔMICA E NUTRITIVA - EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO MODIFICADORA DE HÁBITOS ALIMENTARES 2116

GESTÃO DE ESCOLAS DE FUTEBOL: POTENCIALIDADES E DESAFIOS DE PROPORCIONAR UM AMBIENTE EDUCATIVO 2129

TREINAMENTO FUNCIONAL PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES COMO PREVENÇÃO E COMBATE À OBESIDADE INFANTIL.....2146

A RESSIGNIFICAÇÃO DAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS COMO FERRAMENTA EXPONENCIAL PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO DAS CRIANÇAS COM AUTISMO NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....2157

Sessão Pôster 2171

RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS2172

RETOMADA DO JOGO TEATRAL: UM POSSÍVEL PARADIGMA DE AVALIAÇÃO 2174

A ESCRITA SUBJETIVA PELOS FIOS IMPALPÁVEIS DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL.....2180

ANÁLISE DA QUALIDADE DO SONO DE ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE JOÃO PESSOA-PB 2134

GESTÃO DEMOCRÁTICA, PARTICIPAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DA SUBJETIVIDADE NA ESCOLA 2193

RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS2195

GESTÃO DEMOCRÁTICA, PARTICIPAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DA SUBJETIVIDADE NA ESCOLA 2197

EDUCAÇÃO MUSICAL PARA A CULTURA DE PAZ: UMA ANÁLISE SOBRE O ENSINO FUNDAMENTAL NA ESCOLA DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ.....2199

O ENSINO DE CIÊNCIAS E A BNCC.....2201

QUESTÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA REFLEXÃO DO ENSINO HETERONORMATIVO NA DISCIPLINA DE BIOLOGIA.....2203

ANÁLISE QUANTITATIVA DO EQUILÍBRIO QUÍMICO: UM ESTUDO DE CASO SOBRE EQUAÇÕES ALGÉBRICAS NÃO-LINEARES E FERRAMENTAS COMPUTACIONAIS NO ENSINO UNIVERSITÁRIO 2205

ELEIÇÃO DIRETA PARA DIRETOR DE ESCOLA PÚBLICA COMO POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL.....2207

POSSIBILIDADES E DESAFIOS DO ENSINO DE CONTEÚDOS ATITUDINAIS SOBRE ECOSSISTEMAS TERRESTRES E AQUÁTICOS A PARTIR DE AULAS EM ESPAÇOS NÃO-FORMAIS.....2211

O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS COMO PREPARAÇÃO PARA ENSINO REMOTO EM TEMPO DE ISOLAMENTO SOCIAL.....2213

A SIMULAÇÃO REALÍSTICA COMO AMBIENTE DE ENSINO DE PRÁTICAS NA FORMAÇÃO ACADÊMICA 2215

SEQUÊNCIA DIDÁTICA: PROPOSTA DE ALFABETIZAÇÃO PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 2224

A PANDEMIA DE COVID-19 E O ENSINO A DISTÂNCIA DE GEOGRAFIA NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE LADÁRIO-MS.....2230

O TURISMO PEDAGÓGICO COMO INSTRUMENTO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS.....2244

INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA EM UMA ESCOLA ESTADUAL CARIRIENSE.....2255

TORMENTOS DA RAZÃO: A SOBERANIA DO SUPEREU NA NARRATIVA DOSTOIEVSKIANA.....2265

SUBJETIVIDADE DE PROFESSORES FRENTE ÀS AULAS REMOTAS DURANTE A PANDEMIA.....2277

EIXO 1: GT 1 - MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Apresentação do Gt:

Com este Grupo de trabalho teremos a discussão que reflita sobre a educação e seus múltiplos letramentos, sendo norteado sobre o viés da linguagem, além de congregar trabalho que debatam as práticas leitura e escrita em sala de aula. Dessa forma, congregaremos trabalhos que tragam as Contribuições da Teoria do Letramento para os Estudos sobre Alfabetização. Análise de currículos e programas de ensino da língua materna. Programas e projetos de alfabetização atuais. Análise histórica dos métodos de Alfabetização. A prática construtivista na alfabetização. A Alfabetização como processo cognitivo. Psicogênese da alfabetização. Alfabetizar Letrando: abordagem discursiva. Métodos de alfabetização

Coordenador do Gt:

Me. Pablo Machel Nabot Silva de Almeida

31/JUL e 1 e 2/AGO 2020
IV CONEPI
IV CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO & PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES
conepi.contatosempreendimentos.com.br
Evento 100% Online

REVISÃO DE LITERATURA OUTROS OLHARES SOBRE A ALFABETIZAÇÃO E O (MULTI) LETRAMENTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SARMENTO, Simone Batista Costa[1]
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - POSEDUC
simonebcsarmento@hotmail.com

RESUMO

O trabalho em questão busca investigar literaturas pesquisadas nos repositórios das principais Universidades Federais da região Nordeste e no acervo da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que se assemelhem ou apresentem aspectos que vêm ao encontro da proposta de estudo que busca Analisar as concepções acerca dos termos alfabetização e (multi) letramentos concebidos pelos professores em exercício na Educação Infantil. Para tanto, a pesquisa apresenta uma metodologia voltada para a abordagem qualitativa a partir de um estudo bibliográfico, com as contribuições dos autores das dissertações e teses analisadas, além das discussões de Ferreira (2002) que discorre sobre a importância da revisão literária para estudos futuros, como também nos embasamos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI que nos orienta sobre normas e objetivos das práticas pedagógicas na educação infantil e os conceitos de Rojo (2012) que trata sobre a pedagogia dos multiletramentos, com ênfase nas múltiplas linguagens e no multiculturalismo da sociedade atual. Com base nos achados, elaboramos um quadro síntese com todos os trabalhos selecionados com ênfase nos pontos a serem analisados: objetivo, sujeitos investigados e metodologia. Esse diálogo com outras pesquisas foi de suma importância para percebermos e refletirmos sobre outros olhares acerca de um mesmo objeto, abstraindo contribuições que poderão ser agregadas ao nosso estudo como também em outras pesquisas. A maioria dos trabalhos analisados estavam relacionados a alfabetização e letramento, os quais trazem contribuições valiosas de vários autores da área como Soares (2018) e o letramento como uso social da língua e Ferreiro (1999, 2011), que defende a alfabetização com base nos modos como a criança aprende, considerando-a como sujeito ativo e que constrói hipóteses durante o processo de ensino aprendizagem. Os trabalhos também se basearam na teoria histórico – cultural de Vigotsky (1989), destacando a importância da cultura e mediação com os outros para o desenvolvimento de funções comportamentais complexas, conferindo a escola a função de mediadora dos conhecimentos historicamente construídos, por meio de práticas pedagógicas com sentido e significado. Concluímos, por hora, enaltecendo a relevância da discussão sobre alfabetização, letramento e multiletramentos na primeira infância, buscando ressignificar as práticas pedagógicas que vise atender ao contexto de

[1] AMORIM, Giovana Carla Cardoso – (UERN/POSEDUC) – Orientadora.

mudanças em nossa sociedade, contribuindo para a formação de sujeitos mais autônomos, críticos e criativos.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Multiletramento. Educação Infantil. Pesquisa.

1 INTRODUÇÃO

Diante de um nova configuração da sociedade, um novo contexto social, econômico, político e educacional, com a grande influência das diversas culturas e as tecnologias da informação e comunicação, os quais exigem novas habilidades e competências para que as pessoas participem de forma plena e consciente das práticas sociais presentes em nossa sociedade, sentimos a necessidade de investigar como a escola tem ressignificado suas práticas pedagógicas e incorporado as novas mídias em seus currículos, de forma a aproximar as experiências de aprendizagem às vivências do aluno na sociedade.

Cada vez mais pesquisadores na área da educação tem se dedicado em estudar e pesquisar os processos de alfabetização e letramento com crianças da Educação Infantil, buscando compreender como os profissionais desta etapa educacional têm concebido esses processos na prática, pois diante de um contexto de mudanças é eminente a necessidade de desamarrar-se de práticas engessadas "de aquisição da leitura e escrita com domínio mecânico e caminhar para as práticas sociais dos multiletramentos". (SANCHES, TOQUETÃO, 2019, p. 103).

Segundo Rojo (2012, p.13), multiletramentos são conjuntos de práticas sociais que "aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos" [...].

Considerando o professor como o principal agente de promoção de uma pedagogia dos multiletramentos, responsável por (re) pensar sua prática pedagógica e buscar aperfeiçoamento profissional diante das exigências impostas a escola no contexto atual, chegamos ao seguinte questionamento: Qual o entendimento dos professores acerca da alfabetização e (multi) letramentos na Educação Infantil?

Considerando a aprendizagem da linguagem oral e escrita como um dos elementos importantes para as crianças ampliarem suas possibilidades de inserção e de participação nas diversas

atividades sociais, daí a necessidade do professor da Educação Infantil pensar e refletir sobre as suas práticas, pois é preciso proporcionar a inserção da criança nas práticas sociais.

Essa ideia é proposta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil -DCNEI, que propõem que as práticas pedagógicas devam garantir experiências que "Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos" (BRASIL, 2010, p.25).

Também afirma que as creches e pré-escolas devem garantir em sua proposta curricular as experiências a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras, como também a utilização de artefatos como gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos. (BRASIL, 2010).

Movidos pela crença de que a formação do pesquisador dá-se por meio de uma visão mais ampla acerca do universo da pesquisa e o do objeto que pretendemos investigar, partimos na busca por produções acadêmicas que se assemelhem ou apresentem aspectos que venham ao encontro da nossa intenção de estudo, ou seja, abordem as concepções dos professores sobre a alfabetização, letramento e multiletramentos na educação infantil. O diálogo estabelecido com trabalhos de outros pesquisadores é de suma importância no desenvolvimento da pesquisa para que possamos perceber a pertinência do nosso estudo e contribuir para novas discussões sobre o tema.

Considerando essa premissa, gostaríamos de destacar que durante as buscas encontramos dificuldades em encontrar estudos na área da Educação Infantil com ênfase nos multiletramentos, por se tratar de um termo ainda não muito utilizado para a educação de crianças pequenas, o qual é mais evidenciado no ensino fundamental nas disciplinas de línguas. A maioria dos trabalhos encontrados dialogam sobre a alfabetização e as práticas de letramento, por isso consideramos que nosso trabalho traz uma discussão relevante e inédita por abordar um assunto ainda pouco prestigiado nas literaturas revisadas e tão necessário em uma sociedade globalizada e tecnológica.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

- Pesquisar literaturas nos repositórios das principais Universidades Federais da região Nordeste e no acervo da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD),

que se assemelhem ou apresentem aspectos que vêm ao encontro da proposta do nosso estudo.

1.1.2 Objetivos específicos

- Analisar os trabalhos encontrados nos repositórios das Universidades e no acervo da BDTD, considerando como princípio maior o estudo sobre as concepções de professores em relação à alfabetização e (multi)letramentos na educação infantil;
- Buscar nos trabalhos aspectos que se assemelhem ou possam contribuir com nossas intenções de pesquisa, a partir da analise dos objetivos, sujeitos participantes e metodologia.

2 METODOLOGIA

O trabalho aqui denominado Estado do conhecimento nos permite uma aproximação a um universo de estudos já realizados sobre o mesmo objeto que buscamos investigar. Assim, podemos realizar uma análise crítica e apurada sobre aspectos relevantes que possam contribuir com a intenção de nossa pesquisa, desse modo, sendo considerado um estudo de caráter bibliográfico, "sustentados e movidos pelo desafio de conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito" (FERREIRA, 2002, p.259).

O primeiro momento de seleção e organização dos dados no mês de janeiro/2020, recorremos aos repositórios institucionais das universidades federais da região Nordeste, com o intuito de fazer uma investigação no banco de teses e dissertações produzidas em seus programas de pós–graduação, no entanto, na maioria deles os achados não fazia relação com nosso objeto de estudo, o que nos fez constatar a existência de poucas produções voltadas para a educação infantil, nosso campo de pesquisa, mais precisamente na área de alfabetização e (multi)letramentos.

Em um segundo momento de seleção e organização dos dados, optamos por investigar na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD, alargando nossas buscas por outros trabalhos que coadunassem com nossa temática. No *script* de busca, utilizado no mês de janeiro, a temática da pesquisa foi sumarizada da seguinte forma: "letramento e educação infantil", "alfabetização e educação infantil", o resultado encontrado foram de 81 produções, (66 dissertações e 15 teses). Vale

ressaltar que após as análises desses trabalhos por títulos e resumos, escolhemos 6, sendo 5 dissertações e 1 tese, considerando como critérios de escolha aqueles que mais se aproximavam de nossa pesquisa quanto ao objeto de estudo, campo da pesquisa, sujeitos da pesquisa e metodologia.

Finalizado as buscas, ainda nos reportamos aos repositórios de algumas Universidades Federais na tentativa de encontrar mais trabalhos relacionados aos Multiletramentos na Educação Infantil, encontrando duas pesquisas, sendo um Trabalho de Conclusão de Curso de graduação e outro do Curso de especialização, os quais mesmo não sendo oriundos de cursos stricto Sensu, achamos interessante mencionar nas análises dos trabalhos, por contribuírem com nossas discussões.

Durante a busca aos bancos das Universidades e a BDTD foi necessário investir muito tempo para se fazer uma investigação criteriosa e cautelosa, para que pudéssemos obter uma seleção de trabalhos que efetivamente fossem relevantes ao nosso interesse, nesse trajeto foi notório que a maioria das pesquisas sobre o tema em estudo foram realizadas nas universidades do sul e sudeste.

A nossa busca por outras literaturas nos trouxe satisfação em saber que não somos os únicos a andar em direção a esse objeto de estudo, outros pesquisadores têm sido desafiados a trilharem esse mesmo caminho, por isso faremos uma análise das produções que achamos de maior relevância a nossa pesquisa. Apresentaremos a seguir um quadro com informações referentes a nossa pesquisa.

OBJETIVO	SUJEITOS INVESTIGADOS	METODOLOGIA	INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS
- Analisar as concepções acerca dos termos alfabetização e (multi) letramentos concebidos pelos professores em exercício na Educação Infantil	-Professores da educação infantil da rede municipal de Mossoró-RN.	-Pesquisa qualitativa; -Pesquisa de Campo; - Análise Textual Discursiva.	- Questionário estruturado no Google Docs.

Fonte: elaborado pela autora

A partir de nossa intenção de estudo, consideramos nos trabalhos analisados como princípio maior o estudo sobre as concepções de professores em relação à alfabetização e (multi)letramentos na educação infantil, em seguida os sujeitos da pesquisa (professores em exercício na educação infantil), para posteriormente, ressaltar o percurso metodológico para efetivação da pesquisa,

buscando neste último, aproximações e distanciamentos para futuras contribuições a nossa intenção de pesquisa. As produções selecionadas pela nossa busca aos repositórios das universidades e a BDTD são apresentados no Quadro 1, destacando a instituição de origem, título, autor, data de publicação e a categoria de trabalho, também é importante ressaltar que as produções foram organizadas no quadro em ordem cronológica decrescente, do mais antigo ao mais recente.

Quadro 1 – Síntese dos trabalhos selecionados

Inst.	Título/Autor(a)/Data de publicação	Categoria de trab.
USP	Os processos de Alfabetização e letramento na Educação Infantil: contribuições teóricas e concepções de professores (LUCAS, M. A. O. F; 2008).	Tese
UNESP	Múltiplas linguagens e ludicidade na Educação Infantil: caminhos que potencializam o letramento social na primeira infância (SILVA, D. V; 2016).	Dissertação
UFSC	Multiletramentos e Educação Infantil: uma experiência de prática pedagógica no estágio supervisionado em Educação Física. (LOTTERMANN, J; 2016)	Monografia (graduação)
UFBA	Alfabetização, letramentos e multiletramentos na Educação Infantil: práticas possíveis? (SANTOS, A. S.R; 2016)	Monografia (especialização)
UFMG	Alfabetização e letramento na Educação Infantil: análise das concepções das professoras das UMEIs do município de Belo Horizonte. (ÁVILA, F.C.F; 2016).	Dissertação
MPPEB – CPII	Imagens que contam: a pedagogia dos multiletramentos na Educação Infantil. (BRITO, A.C; 2017)	Dissertação
UFG	Eventos de letramento da Educação Infantil na Rede Municipal de Goiânia. (FARIA, G. P. C; 2017).	Dissertação
UNINOVE/SP	Educação Infantil: as práticas pedagógicas lúdicas de alfabetização e letramento. (ASQUINO, A.B;2019).	Dissertação

Fonte: Elaborado pela autora.

No trajeto de busca pelas principais universidades públicas e no site da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD, encontramos muitos trabalhos cujos temas contemplavam a alfabetização e o letramento, dentre essas produções, priorizamos aquelas que além de estarem relacionados à etapa da educação infantil, também destacavam as práticas e concepções dos professores, uma vez que se trata de nossa intenção de trabalho. Mesmo assim, não rejeitamos as valorosas contribuições dos demais trabalhos acadêmicos.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Sendo assim, para apresentarmos os oito trabalhos, classificamos as pesquisas em duas temáticas para uma melhor discussão e entendimento: Alfabetização e letramento na Educação Infantil; Alfabetização e (Multi)letramentos na Educação Infantil.

Alfabetização e letramento na educação infantil

O primeiro trabalho que iremos aludir foi produzido por Lucas (2008) no Programa de Pós-Graduação da Universidade de São Paulo (USP/SP). Na sua tese intitulada *Os processos de Alfabetização e letramento na Educação Infantil: contribuições teóricas e concepções de professores*, a autora apresenta como objetivo investigar como as professoras de educação infantil compreendem os processos de alfabetização e letramento e como suas concepções influenciam nas práticas pedagógicas. Quanto aos sujeitos da pesquisa, Lucas (2008) propõe um estudo com 14 professoras de 03 instituições que atuam em todas as etapas da educação infantil, desde o berçário a crianças de 5 anos, o que se assemelha a nossa pesquisa, porém nos propomos a pesquisar um número maior de professoras, com o intuito de obter uma amostra mais representativa acerca do quadro de professores do município de Mossoró/RN.

A metodologia de pesquisa consistiu na abordagem qualitativa, subsidiada pelos pressupostos da teoria histórico-cultural, entendendo a educação como condição universal do desenvolvimento humano e conferindo à escola a responsabilidade de possibilitar a apropriação pelos alunos dos bens culturais produzidos pela humanidade. Para a coleta de dados, o pesquisador utilizou como instrumentos: o questionário e entrevistas semiestruturada, além de análise da legislação educacional brasileira e a produção bibliográfica voltada para a educação infantil das últimas três décadas.

O estudo é bastante pertinente, pois a autora leva em consideração os desafios e as lutas enfrentadas pela educação infantil em prol de um atendimento em caráter educativo, evidenciando que os fracassos de nossas escolas em alfabetizar geram discussões que fazem parte do processo de democratização da educação brasileira, então, conceitos como letramento e alfabetização começam a serem debatidos nesse nível de ensino, o que julgamos importantes para nossa pesquisa.

De autoria de Silva (2016), a dissertação que traz como título *Múltiplas linguagens e ludicidade na Educação Infantil: caminhos que potencializam o letramento social na primeira infância*, vinculada ao Programa de Pós-graduação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho de Bauru (SP) apresenta como objetivo identificar, registrar, descrever e analisar o estudo e a aplicabilidade de ações lúdicas e artísticas, na Educação Infantil, que desafiem e apoiem os processos de apropriação das práticas sociais do letramento na primeira infância. A pesquisadora empreendeu um estudo de caso, no qual foi apresentado o cenário histórico da infância e Educação Infantil no Brasil; as relações, implicações e diferenças entre os processos de letramento social e alfabetização e suas aproximações com a ludicidade e as múltiplas linguagens da criança de Educação Infantil. Foram sujeitos da pesquisa oito professoras de uma escola Municipal de Educação Infantil do interior de São Paulo. A autora utilizou o questionário e observação como instrumento de coleta de dados. A pesquisa aponta que há um trabalho que atende as especificidades das crianças de Educação Infantil, contudo não há um aporte teórico que dê continuidade e aprofundamento das ações de letramento social e do uso da ludicidade e das múltiplas linguagens.

A pesquisa destaca a importância de valorização das múltiplas linguagens para o desenvolvimento integral das crianças, considerando a criança como sujeito ativo e criativo no processo de desenvolvimento das aprendizagens, e a necessidade de investimento na formação inicial e continuada dos professores para oportunizar que eles "vivenciem experiências e situações em que a Brincadeira, a Arte, a Música e tudo que envolve essas linguagens expressivas ampliem o olhar, a criação, a imaginação, a fim de que a sensibilidade estética seja algo real nas práticas cotidianas dos mesmos" .(SILVA, 2016, p.118).

A dissertação de Ávila (2016) intitulada *Alfabetização e letramento na Educação Infantil: análise das concepções das professoras das UMEIs do município de Belo Horizonte*, desenvolvida na Universidade Federal de Minas Gerais, no Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência, apresenta como objetivo identificar as concepções das docentes das Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIS) do município de Belo Horizonte acerca do trabalho com a leitura e a escrita com foco na alfabetização e letramento. Tal pesquisa segue a perspectiva de reconhecer as concepções teóricas que fundamentam as práticas pedagógicas no que diz respeito ao trabalho com a linguagem escrita e analisar as concepções das professoras acerca do trabalho com alfabetização e letramento na Educação Infantil. Parte do pressuposto que a criança é um ser cultural, com características específicas, imersa em uma sociedade fortemente determinada pela cultura escrita, interessada e capaz de se apropriar desse objeto do conhecimento.

A metodologia consistiu na aplicação de um questionário junto às professoras que trabalham com as crianças de cinco anos de idade, nas UMEIs de três das nove regionais do município, sendo elas: Regional leste, Oeste e Centro-Sul, a pesquisa se assemelha a nossa quanto a metodologia utilizada e os sujeitos investigados, porém difere no que diz respeito a opção por professoras de crianças de cinco anos, enquanto nossa pretensão é alcançar todos os professores das unidades de Educação Infantil desde o maternal ao Infantil II[2], no intuito de traçar um perfil acerca do quadro de professores, das práticas educativas e dos processos de atualização profissional.

A autora retrata a importância das práticas pedagógicas no trabalho com a linguagem escrita privilegiar o jogo simbólico, a brincadeira, o acesso às narrativas, as obras literárias, o desenho e a dramatização entre outros recursos que oportunizem a criança construir e desenvolver sua capacidade de simbolizar. Como também destaca "a necessidade de a leitura e a escrita fazerem sentido para as crianças como práticas que apoiam sua relação com o mundo, ou seja, que ler e escrever sejam práticas que as ajudem a construir sentidos para aquilo que vêm e experimentam no seu dia a dia". (ÁVILA, 2016, p.130).

Dentre as oito pesquisas elencadas, o trabalho da autora é o que mais apresentou semelhanças com os nossos princípios, encontrando apenas alguns pontos que diferem de nossas intenções. Enquanto a pesquisadora investiga as concepções acerca da alfabetização e letramento, nós pretendemos investigar as concepções acerca da alfabetização e (multi) letramentos, propomos uma discussão mais atual e significativa para o cenário em que vivemos, em que as práticas pedagógicas devam valorizar a multiplicidade cultural e as múltiplas linguagens perpassadas pelas TICS[3].

A dissertação de autoria de Faria (2017) apresenta o título *Eventos de letramento*[4] *da Educação Infantil na Rede Municipal de Goiânia* e se vincula ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão. O objetivo principal deste trabalho consistiu em identificar e analisar os eventos de letramento no contexto da Educação Infantil nos agrupamentos de cinco anos dos Centros Municipais de Educação Infantil de Goiânia. Quanto aos sujeitos investigados, Faria (2017) optou por investigar o trabalho realizado pelos professores de três Centros Municipais de Educação Infantil da Rede Municipal de Goiânia, Goiás. A metodologia adotada é de abordagem qualitativa, com traços etnográficos envolvendo observações e entrevistas

[2] Nomenclatura utilizada em nosso município para turmas de crianças de 5 anos a 5 anos 11 meses de idade.
[3] Tecnologia da Informação e da Comunicação
[4] Segundo Street (2012) os eventos de letramento são situações de interação em que a escrita está presente entre os participantes e de seus processos interpretativos.

semiestruturadas com as professoras das instituições, os instrumentos utilizados pela autora distingue-se do nosso, visto a atender perspectivas diferentes.

A dissertação em destaque traz alguns traços que não são compatíveis com nossas intenções, mas traz uma investigação bastante pertinente sobre os eventos de letramento. A pesquisa apontou que tais eventos desenvolvidos pelas professoras tinham o objetivo de promover práticas de leitura e escrita diretamente relacionadas à vida e interesses das crianças, sem deixar de reconhecer as especificidades relacionadas à infância e a proposta curricular da Educação Infantil. Sendo assim, "percebe-se a relevância de se trabalhar com as experiências que as crianças possuem, assim como a necessidade de oferecer a elas oportunidades de vivenciar e demonstrar suas expressões em todas as linguagens, inclusive na escrita". (FARIA, 2017, p.122).

Outro estudo que trouxe contribuições para nossa pesquisa foi a dissertação de autoria de Asquino (2019) intitulada *Educação Infantil: as práticas pedagógicas lúdicas de alfabetização e letramento.* O trabalho foi produzido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho, em São Paulo. A pesquisa objetivou demonstrar que, possibilitando o acesso das crianças à cultura letrada por meio de situações significativas de leitura e escrita, especialmente situações fortemente marcadas pelo lúdico, desperta-se o interesse das mesmas em utilizar esses saberes. A dissertação traz considerações sobre a importância do letramento/alfabetização e seus possíveis diálogos com o brincar na Educação Infantil. Trata-se de uma pesquisa de caráter bibliográfico, a qual se fundamentou no aporte teórico de Soares (2016) por sua grande contribuição sobre alfabetização e letramento; Ferreiro (1986, 1993) por suas pesquisas que concentram o foco nos mecanismos cognitivos relacionados a leitura e à escrita, outros autores por suas contribuições significativas ao tema, bem como os documentos legais concernentes a Educação Infantil.

A partir de uma abordagem focada no trabalho com alfabetização e o letramento no entendimento de proporcionar a criança experiências com a leitura e a escrita de forma lúdica, em situações reais de comunicação e que possibilite desenvolver na criança o interesse prazeroso em imaginar, descobrir, criar, interrogar, aprender e ser sujeito ativo na construção do conhecimento. A pesquisa aponta para a importância das interações e brincadeira em promover a alfabetização e o letramento sem, contudo, antecipar a escolarização do ensino fundamental. Por fim, advoga que a ação do professor deve ser em pensar, planejar e articular práticas educativas que considerem a criança enquanto sujeito produtor de cultura e as especificidades da infância.

Seguindo com a proposta de apresentação dos trabalhos pela classificação em temáticas enfocaremos abaixo o segundo tópico na qual as pesquisas abordam a alfabetização e (multi) letramentos na Educação Infantil.

Alfabetização e (multi)letramentos na educação infantil.

No nosso caminhar investigativo encontramos o trabalho monográfico intitulado *Multiletramentos e Educação Infantil: uma experiência de prática pedagógica no estágio supervisionado em Educação Física* sob a autoria de Lottermann (2016) apresentada ao Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina. O presente estudo tem como objetivo refletir sobre as possíveis contribuições da pedagogia dos Multiletramentos para a Educação Física na Educação Infantil.

O autor desenvolveu uma pesquisa com abordagem qualitativa, baseada na Pesquisa-Ação, foi elaborado um projeto de intervenção junto à disciplina de Estágio Supervisionado em Educação Física II, o qual foi desenvolvido com crianças de 4 anos no Núcleo de desenvolvimento Infantil da UFSC, como intuito de demonstrar que o estágio, além de ser um momento de prática docente na formação inicial de professor, é também um importante espaço de reflexão e produção de conhecimentos.

Dentre os trabalhos analisados, essa pesquisa é a que mais se distancia metodologicamente de nossas pretensões, mas traz valorosas contribuições teóricas e práticas sobre a pedagogia dos multiletramentos na Educação Infantil. Durante o estágio foi permitido às crianças se expressassem através de diferentes linguagens, sendo uma delas a linguagem corporal tão importante para a fase da educação infantil, pois através do movimento as crianças exprimem necessidades como a interação, comunicação, imaginação e descoberta, os quais muitas vezes são reprimidas para tentar controlar as crianças. A pesquisa aponta também para a importância do uso das TICS no mundo contemporâneo, que é uma realidade na vida cotidiana das crianças e que devem fazer parte também das práticas educativas dos professores na escola.

O trabalho intitulado *Alfabetização, letramentos e multiletramentos na Educação Infantil: práticas possíveis?* de autoria de Santos (2016) fruto da Especialização em Docência na Educação Infantil apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, apresenta como objetivo analisar como os processos de alfabetização, letramento e multiletramentos

no Grupo 05 da Educação Infantil contribuem para o desenvolvimento da lectoescrita das crianças; além de discutir fundamentos teóricos práticos sobre alfabetização, letramento e multiletramentos para o desenvolvimento da lectoescrita das crianças, bem como verificar se alfabetizar e letrar na Educação Infantil, contribuem para esse desenvolvimento.

Quanto a metodologia se trata de uma pesquisa qualitativa, de inspiração etnográfica, a qual empreende um revisão bibliográfica fundamentada em autores como: Magda Soares (1999, 2001, 2009, 2010), Ferreiro e Teberosky (1986, 1989) Kleiman (19905), Bakhtin (1992,1997), Piaget (1974), Tempel (2008) e Vygotsky (1989), Lia Abbud (2001), Rojo (2012), dentre outros.

Os resultados apontam que o trabalho com a Alfabetização, letramento e multiletramentos são práticas possíveis e necessárias na conjuntura atual, e introduzi-los "possibilita-os à significação, compreensão e utilização da linguagem usada em contextos sociais, garante o acesso e os respeitam como sujeitos de direitos, considerando o caráter multimodal". (SANTOS, 2016, p.49). Promovendo assim, o protagonismo da criança e possibilitando ao professor uma reflexão sobre a intencionalidade do ato de educar, formando atores e autores da sua história.

O último trabalho que vem somar as nossas reflexões, é a dissertação intitulada *Imagens que contam: a pedagogia dos multiletramentos na Educação Infantil,* de autoria de Brito (2017), apresentada ao Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II no Rio de Janeiro. Tendo como principal objetivo discutir o multiletramento na Educação Infantil por meio de práticas de letramento visual com gêneros multimodais que auxiliam na promoção do letramento visual na Educação Infantil.

Quanto a metodologia e sujeitos investigados, Brito (2017) desenvolveu a sua pesquisa baseando-se nas concepções do método pesquisa-ação de cunho qualitativo, cujo campo de aplicação foi uma creche pública do município do Rio de Janeiro – segmento Maternal I – crianças de 2 a 3 anos. Utilizou como instrumentos de coleta de dados a aplicação de um questionário com 4 professoras e observação dos registros das aulas realizadas pelas professoras, também foi desenvolvido um projeto de intervenção de contação de história a partir de um livro de imagens e registros das narrativas das crianças sobre o que entenderam da história do livro.

A principal temática da pesquisa de Brito (2017) foi o uso de imagens como artefato de letramento na Educação Infantil por meio da pedagogia de multiletramentos, no entendimento que para as crianças dessa fase tudo é muito visual, e que em nossa sociedade atual o visual está presente por todos os meios de comunicação. A autora considera de grande relevância valorizar as múltiplas linguagens (oral, visual, áudio, espacial, gestual etc) nas experiências da criança na Educação Infantil,

permitindo a criança desenvolver a sua autonomia, criatividade e imaginação a partir da interação com uma diversidade de textos presentes em nosso meio social, no caso específico da autora valorizando o trabalho com as imagens.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os trabalhos analisados mostraram de forma bem clara a necessidade de (re)pensar e redimensionar as propostas pedagógicas nas instituições de Educação Infantil, levando em consideração o contexto do mundo em que vivemos e as exigências impostas a escola do século XXI, fortemente marcada pela diversidade cultural e linguística, e que exige muito mais do que apenas ensinar a leitura e escrita, ou seja, grafar letras e decodificá-las. Rojo (2012) discorre sobre isso quando sugere que a proposta curricular da escola deve visar:

> Educar os alunos para a capacidade e sensibilidade de lidar com a multiplicidade e complexidade do mundo, pois a diversidade linguística, semiótica e cultural se manifesta na escola, assim como fora dela. A pedagogia que leva em conta os multiletramentos incorpora a prática situada e embasada na experiência da criança, aberta a conceituação, que propõe o dialogismo e a análise crítica, transformando as práticas de leitura e escrita em práticas sociais que levem à construção e uso dos conhecimentos adquiridos. (ROJO, 2012, p.53).

Sendo assim, vários aportes teóricos vêm trazer essa discussão e fundamentar a importância dos professores se apropriarem desses novos conceitos relacionados a alfabetização, letramento e multiletramentos na Educação Infantil, sendo que as literaturas e pesquisas que abordam a pedagogia dos multiletramentos para essa etapa da educação básica ainda se encontram um pouco incipientes, o que revela a pertinência do nosso estudo para a área da Educação Infantil.

A maioria dos trabalhos analisados estavam relacionados a alfabetização e letramento, os quais já tem sido debatido e fundamentado por vários especialistas da área como Soares (2018) e Ferreiro (1999, 2011), que confirmam que a alfabetização e letramento podem e devem ter presença na Educação Infantil. Muitos trabalhos também se basearam na teoria histórico – cultural de Vigotsky, destacando a importância da cultura e mediação com os outros para o desenvolvimento mental, conferindo a escola a função de mediação dos conhecimentos historicamente construídos, por meio de práticas pedagógicas com sentido e significado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, as pesquisas contribuíram significativamente para refletirmos sobre essas questões relacionadas à alfabetização, letramento e multiletramentos na primeira infância, além de aspectos evidenciados nos trabalhos que poderão agregar a nossa pesquisa. Constatamos, a partir dos achados, que o trabalho com a linguagem na educação infantil deve considerar a criança como um ser pensante, que elabora hipóteses, cria, recria, interroga, produz cultura através de inúmeras vivências e interações com o meio, com o conhecimento, seus pares e os adultos.

O professor, nesse processo, também é fundamental ao desenvolver um fazer pedagógico que possibilite às crianças o pensar, através de práticas significativas que visem a contribuir no desenvolvimento infantil, enquanto cidadãos participativos, críticos e atuantes em uma sociedade de constantes mudanças.

REFERÊNCIAS

ASQUINO, Andreia Bugui. **Educação Infantil: Práticas pedagógicas lúdicas de alfabetização e letramento.** Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2019. Disponível em: http://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/2001/2/Andreia%20Bugui%20Asquino.pdf Acesso: 10 fev. 2020.

ÁVILA, Fernanda Cecília farias de. **Alfabetização e letramento na educação infantil: Análise das concepções das professoras das UMEIs do Município de Belo Horizonte**. Dissertação (mestrado profissional em educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-AREJ3P/1/disserta__o_fernanda__vila_e_produto.pdf Acesso: 10/fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRITO, Ana Carolina Vieira de. **Imagens que contam: a pedagogia dos multiletramentos na educação infantil.** Dissertação – Colégio Pedro II, Rio de janeiro, 2017.

FARIA**,** Giselle Pereira Campos**. Eventos de letramento da educação infantil na rede municipal de Goiânia**. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2017. Disponível em: https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/7467 Acesso: 10 fev. 2020.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas "Estado da Arte". Educação & Sociedade**, ano XXIII, no 79, agosto/2002. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf. Acesso: 27 jul. 2017.

LOTTERMANN, Josimar. **Multiletramentos e educação infantil: uma experiência de prática pedagógica no estágio supervisionado em Educação física**. Monografia (Departamento de Educação Física) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/191314 Acesso: 11 fev. 2020.

LUCAS, Maria Angélica Olivo Francisco. **Os processos de alfabetização e letramento na educação infantil: contribuições teóricas e concepções de professores**. Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-24092009-133850/pt-br.php. Acesso: 09 nov. 2019.

ROJO, R; MOURA, E (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SANCHES, E. M. C. C.; TOQUETÃO, S. C., **A letra viva na educação da primeira infância**. In: LIBERALI, F. C.; MEGALE, A. (Orgs). Alfabetização, letramento e multiletramentos em tempos de resistência. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

SANTOS, Ariosvalda Santana Ribeiro. **Alfabetização, letramento e multiletramentos na educação infantil: Práticas possíveis?** Monografia de especialização – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016. Disponível em: http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/19892 Acesso:11 fev.2020.

SILVA, Daniela Violin da. **Múltiplas linguagens e ludicidade na educação infantil: caminhos que potencializam o letramento social na primeira infância.** Dissertação - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Bauru, 2016. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_a8147d8e5bcafc50b692585bafabdf77 Acesso: 10 fev. 2020.

31/JUL e 1 e 2/AGO 2020
IV CONEPI
IV CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO & PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES
conepi.contatosempreendimentos.com.br
Evento 100% Online

ENSINO DE LEITURA E ESCRITA: UMA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE BRASIL E COLÔMBIA COM ENFOQUE NA BIBLIOTECA ESCOLAR

RODRIGUEZ, Maria Paula Obando
Universidade Distrital Francisco José de Caldas (UDFJC), Faculdade de ciências e educação – Bogotá, Colômbia, Pedagogia
mpaula405@gmail.com

DONÁ, Gabrielly
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia – Câmpus de Presidente Prudente, Pedagogia
gabriellydonaa@gmail.com

PARISOTTO, Ana Luzia Videira
Orientadora
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia – Câmpus de Presidente Prudente, PPGE
analu.videira@uol.com.br

RESUMO

As orientações pedagógicas para o ensino de leitura e escrita no primeiro ano de ensino fundamental são questões essenciais dentro do currículo pedagógico. Muitos pesquisadores da educação propõem diferentes alternativas de ensino de leitura e escrita partindo de outras possibilidades e ferramentas. Nesse sentido, a biblioteca escolar posiciona-se como uma das possibilidades. Este trabalho tem como objetivo analisar e discutir as orientações pedagógicas atuais de ensino de leitura e escrita no Brasil e na Colômbia no primeiro ano de ensino fundamental encontradas em documentos oficiais. Após isso, compará-las e, finalmente, cotejá-las com alternativas pedagógicas propostas por pesquisadores, tendo como princípio a biblioteca escolar. Para o desenvolvimento do trabalho, foi realizada uma pesquisa bibliográfica (LIMA; MIOTO, 2007) a partir de documentos oficiais orientadores na construção curricular de processos de alfabetização. Além disso, nos sustentamos em artigos, análises de avaliação do desempenho do alunado e propostas pedagógicas para efeitos da discussão. O referencial teórico que dará amparo para as nossas discussões contará com o respaldo de Frier (2006), Pertuzatti e Dickmann (2019), Amerdano et al. (2007) e Lomas (2006). Constatamos que é explicitado nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1997) o anseio pelo pleno domínio da leitura e da escrita na educação brasileira e o papel de destaque que ocupam em sala de aula. Ademais, na *Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL, 2018) é enfatizada a alfabetização nos dois primeiros anos do ensino fundamental, a fim de serem desenvolvidas outras habilidades de leitura e escrita. Embora esses fatores sejam mencionados, é visto uma defasagem no aprendizado em relação a eles. No caso da Colômbia, de acordo com os *Lineamentos Curriculares do Ensino da Língua Castelhana* (COLÔMBIA, 1998), é possível identificar o interesse pela criação de ambientes de comunicação e significação, interpretação e produção de textos associados ao contexto do alunado, o uso social do

código e domínio competente e abrangente da língua. Contudo, tanto no caso da Colômbia como do Brasil, existem propostas educativas que enfatizam a biblioteca escolar como um espaço capaz de proporcionar elementos fundamentais para enriquecer as orientações pedagógicas no processo de ensino de leitura e escrita. Nesse sentido, muitos autores asseveram a importância de se reivindicar os princípios da biblioteca escolar e assumi-la como possibilidade imprescindível no trabalho com a leitura e a escrita.

Palavras-chave: Orientações pedagógicas. Leitura. Escrita. Biblioteca escolar. Ensino Fundamental.

1 INTRODUÇÃO

As orientações pedagógicas para o ensino de leitura e escrita no primeiro ano de ensino fundamental são questões essenciais dentro do currículo pedagógico. Muitos pesquisadores da área da educação propõem diferentes alternativas de ensino de leitura e escrita, partindo de outras possibilidades e ferramentas. Nesse sentido, a biblioteca escolar posiciona-se como uma das possibilidades, ao relacionar as práticas educativas presentes nesse espaço com o ensino de leitura e escrita, constituindo-se numa parceria interdisciplinar.

Ao falar do ensino da leitura e da escrita, é importante ressaltar que ‘‘a língua, como os códigos, não se ensina, se aprende; se aprende desde a interação, na necessidade do uso, na prática e na participação em contextos autênticos’’ (MEN, 1998, p.8), nos indivíduos existem já conhecimentos prévios e experiências sobre o funcionamento da língua. No âmbito educativo, o professor deve ter um olhar atento sobre as ideias tácitas ao redor da língua e sobre o processo de aprendizagem dos alunos, observando suas singularidades com o fito de introduzi-los gradualmente nessa prática, bem como é dito por Frier (2006):

> [...] só entramos na cultura escrita, só damos sentido às atividades de leitura (e de escrita), se formos convidados a isso. Por isso, é necessário levar em conta a vertente socioafetiva desse encontro com a escrita, do qual dependem os processos cognitivos de aprendizagem. Por isso, também, é importantíssima a mediação proposta pelo adulto à criança pré-leitora, função de guia, mas também ritual de iniciação nesta prática, de início, tão pouco “natural” (FRIER, 2006, p. 329-330).

Ao nos referirmos sobre a prática em sala de aula, tomemos por exemplo a avaliação. É imprescindível utilizar diferentes códigos, tais como o gráfico, o escrito, o numérico, o pictórico, considerando as aptidões de cada aluno. “Por exemplo, muitas vezes o aluno não domina a escrita suficientemente para expor um raciocínio mais complexo sobre como compreende um fato histórico,

mas pode fazê-lo perfeitamente bem em uma situação de intercâmbio oral, como em diálogos, entrevistas ou debates" (BRASIL, 1997, p. 57).

Além disso, assume um papel de destaque em sala de aula a reorganização e reconstrução das experiências que os alunos compartilham, pois são meios para que atividades que favoreçam a escrita e a fala sejam organizadas. "A comunicação propiciada nas atividades em grupo levará os alunos a perceberem a necessidade de dialogar, resolver mal-entendidos, ressaltar diferenças e semelhanças, explicar e exemplificar, apropriando-se de conhecimentos" (BRASIL, 1997, p. 63-64).

Dessa forma, este trabalho tem como objetivo analisar e discutir as orientações pedagógicas atuais de ensino de leitura e escrita no Brasil e na Colômbia no primeiro ano de ensino fundamental encontradas em documentos oficiais. Após isso, compará-las e, finalmente, cotejá-las com alternativas pedagógicas propostas por pesquisadores, tendo como princípio a biblioteca escolar.

No caso da Colômbia foram escolhidos os Lineamentos Curriculares, em que se definem como pressupostos condutores que ‘‘buscam fomentar o estudo da fundamentação pedagógica das disciplinas, a troca de experiências no contexto dos Projectos Educativos Institucionais’’ (MEN, 1998, p. 03, tradução nossa). Nesse sentido, o documento deixa explícito sua função em razão de contribuir com a construção dos projetos educativos institucionais.

Já para o Brasil foi escolhida a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018), que tem como objetivo estabelecer o conjunto de aprendizagens essenciais a todos os estudantes, pois os tem por direito. Com ela, instituições escolares e redes de ensino privadas e públicas passam a ter uma referência nacional obrigatória que é possível adaptar ou elaborar seus currículos e propostas pedagógicas.

2 OBJETIVOS

2.1 Geral

Discutir as orientações pedagógicas atuais de ensino de leitura e escrita no Brasil e na Colômbia, no primeiro ano de ensino fundamental.

2.2 Específicos

Fazer uma revisão bibliográfica de documentos oficiais sobre as orientações pedagógicas para o ensino da leitura e escrita no Brasil e na Colômbia; comparar as similitudes e diferenças dos dois documentos ao redor da aprendizagem da leitura e escrita; discutir as duas orientações com

alternativas didáticas propostas por diferentes pesquisadores, tendo como princípio a biblioteca escolar.

3. METODOLOGIA

Nossa pesquisa tem caráter qualitativo. Segundo Gerhardt e Silveira (2009), esse tipo de pesquisa se preocupa em entender de forma aprofundada uma organização, um grupo social; além disso, o pesquisador visa compreender o porquê do assunto pesquisado, de forma não métrica ou numérica.

Considerando as práticas de leitura e escrita tendo como princípio a biblioteca escolar a partir da visão de diferentes textos, a pesquisa bibliográfica se faz fundamental nesse trabalho, pois "[...] abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo. [...] Dessa forma, [...] não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras" (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 183).

A pesquisa documental também se torna importante para analisarmos os documentos oficiais tanto do Brasil como da Colômbia que discorrem acerca do ensino de leitura e escrita. Nesse sentido, "[...] a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema" (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38).

4. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Tendo como base o objetivo proposto e a metodologia adotada, exporemos, a seguir, a fundamentação teórica que embasou nossas análises.

4.1 Revisão bibliográfica das orientações pedagógicas para o ensino de leitura e escrita no Brasil

Para início do levantamento sobre as orientações pedagógicas de ensino de leitura e escrita, no 1º ano do ensino fundamental, a partir de documentos oficiais, analisaremos a Base Nacional Comum curricular - BNCC (BRASIL, 2018). São relacionados "os textos a seus contextos de

produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses" (BRASIL, 2018, p. 65).

A BNCC também estabelece o desenvolvimento de capacidades de leitura, tratamento e produção das linguagens, possibilitando, assim, a participação crítica do sujeito em atividades humanas de diferentes campos e esferas sociais, seja pela oralidade, pela escrita ou outros tipos de linguagens. Assim, "[...] a BNCC procura contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia" (BRASIL, 2018, p. 68).

De uma forma geral, para o ensino fundamental, as práticas leitoras estão previstas na BNCC relacionadas à reflexão, bem como reconstruir e refletir acerca das condições de produção e recepção de textos de diversificados gêneros que estão presentes nas mídias e campos da sociedade; identificar a relação e a dialogia entre textos; reconstruir a textualidade, recuperando e analisando a progressão temática, a organização textual e relacionando entre partes do texto; refletir criticamente sobre as temáticas e a veracidade das informações; compreender os efeitos de sentido causados por recursos semióticos e linguísticos; estabelecer procedimentos e estratégias de leitura; e mostrar adesão à prática de leitura (BRASIL, 2018).

Nesse sentido, dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão são compreendidas no tratamento das práticas de produção de textos. As habilidades serão desenvolvidas por meio do acesso a textos de diferentes gêneros que estão nos campos de atividade humana em nossa sociedade. Desse modo, serão colocadas em destaque as habilidades de oralidade, leitura e escrita de maneira contextualizada com as práticas. (BRASIL, 2018).

Na BNCC (BRASIL, 2018), as práticas de linguagem, como leitura, escrita, oralidade e análise linguística/semiótica estão organizadas por campos de atuação. Dessa forma, a aprendizagem se torna mais significativa ao aluno, ao oportunizar diálogos baseados em situações da vida social e de seu contexto, além de vislumbrar soluções de problemas, formas de atuação na vida pública, experienciar a leitura e escrita do texto literário etc. Para os anos iniciais do ensino fundamental, há quatro campos de atuação: campo da vida cotidiana; campo artístico-literário; campo das práticas de estudo e pesquisa; e campo da vida pública.

> Para cada campo de atuação, os objetos de conhecimento e as habilidades estão organizados a partir das práticas de linguagem e distribuídos pelos nove anos em dois segmentos (Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Ensino Fundamental – Anos Finais), dadas as especificidades de cada segmento. (BRASIL, 2018, p. 84).

Vale ressaltar que mesmo havendo agrupamentos das habilidades e a complexidade ir aumentando progressivamente, há uma linha tênue entre eles permitindo sua flexibilização, pois estão interligados.

Ainda, as experiências com a língua escrita e oral são aprofundadas nos anos iniciais do ensino fundamental:

> [...] no eixo Leitura/Escuta, amplia-se o letramento, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente, assim como no eixo Produção de Textos, pela progressiva incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais (BRASIL, 2018, p. 87)

Nos 1º e 2º anos do ensino fundamental, o foco da ação pedagógica é a alfabetização. Para a dominação do sistema de escrita necessita-se construir habilidades e capacidades para transcodificação e análise linguística, bem como a apropriação da ortografia.

> Nesse processo, é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga "codificar e decodificar" os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua (BRASIL, 2018, p. 87-88).

Em relação ao 1º ano do ensino fundamental, elaboramos um quadro para melhor dispor as informações que se referem diretamente a esse ano na BNCC (2018), bem como as práticas de linguagem leitura/escuta (compartilhada e autônoma), escrita (compartilhada e autônoma), análise linguística/semiótica (alfabetização) e oralidade.

Quadro 1 – Habilidades (1º ano do ensino fundamental, anos iniciais)

Todos os campos de atuação
(EF01LP02) Escrever, espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma alfabética – usando letras/grafemas que representem fonemas
(EF01LP03) Observar escritas convencionais, comparando-as às suas produções escritas, percebendo semelhanças e diferenças
(EF01LP04) Distinguir as letras do alfabeto de outros sinais gráficos
(EF01LP05) Reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala

(EF01LP08) Relacionar elementos sonoros (sílabas, fonemas, partes de palavras) com sua representação escrita
(EF01LP13) Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais, mediais e finais
(EF01LP14) Identificar outros sinais no texto além das letras, como pontos finais, de interrogação e exclamação e seus efeitos na entonação
(EF01LP15) Agrupar palavras pelo critério de aproximação de significado (sinonímia) e separar palavras pelo critério de oposição de significado (antonímia)
CAMPO DA VIDA COTIDIANA - Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, próprias de atividades vivenciadas cotidianamente
(EF01LP16) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade
(EF01LP20) Identificar e reproduzir, em listas, agendas, calendários, regras, avisos, convites, receitas, instruções de montagem e legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos), a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros
CAMPO DA VIDA PÚBLICA – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura e escrita, especialmente de textos das esferas jornalística, publicitária, política, jurídica e reivindicatória, contemplando temas que impactam a cidadania e o exercício de direitos
(EF12LP08) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, fotolegendas em notícias, manchetes e lides em notícias, álbum de fotos digital noticioso e notícias curtas para público infantil, dentre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto
(EF12LP09) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, slogans, anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, dentre outros gêneros do campo publicitário, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto
(EF01LP21) Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, listas de regras e regulamentos que organizam a vida na comunidade escolar, dentre outros gêneros do campo da atuação cidadã, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto
CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura/escrita que possibilitem conhecer os textos expositivos e argumentativos, a linguagem e as práticas relacionadas ao estudo, à pesquisa e à divulgação científica
(EF01LP23) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, entrevistas, curiosidades, dentre outros gêneros do campo investigativo, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto

(EF01LP24) Identificar e reproduzir, em enunciados de tarefas escolares, diagramas, entrevistas, curiosidades, digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais
CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas
(EF01LP25) Produzir, tendo o professor como escriba, recontagens de histórias lidas pelo professor, histórias imaginadas ou baseadas em livros de imagens, observando a forma de composição de textos narrativos (personagens, enredo, tempo e espaço)
(EF01LP26) Identificar elementos de uma narrativa lida ou escutada, incluindo personagens, enredo, tempo e espaço

Fonte: dados retirados da BNCC (2018, p 96-109) e organizados pelas autoras, 2020.

4.2 Revisão bibliográfica das orientações pedagógicas para o ensino de leitura e escrita na Colômbia

Entre os anos 1990-2010, no território colombiano, o Ministério de Educação Nacional através da Lei Geral de Educação 115 de 1994, passou a delinear os parâmetros curriculares únicos a favorecer a autogestão das instituições educativas no marco de uma *relativa autonomia* por meio dos Projetos Educativos Institucionais, pois era necessário repensar nas diferentes condições contextuais das escolas e permitir-lhes outros tipos de organizações curriculares de acordo com suas próprias necessidades.

Nesse sentido, o Ministério de Educação Nacional (MEN) assume os delineamentos de apoio e orientação frente à legislação que entende o currículo, segundo o Art. 76 da Lei 115 Geral de Educação de 8 de fevereiro de 1994, como um ‘‘[...] conjunto de critérios, planos de estudo, programas, metodologias e processos que contribuem à formação integral e à construção da identidade cultural nacional, regional e local […]” (COLÔMBIA, 1994, tradução nossa).

No presente caso, os delineamentos curriculares estão focados na pedagogia da língua Materna: Língua Castelhana e a literatura. O documento expõe que foram retomados conceitos da linguística dos textos, psicologia cognitiva, pragmática, semiótica e sociologia da linguagem. Os delineamentos estão organizados, inicialmente, em uma estrutura epistemológica e, posteriormente, desenvolvem-se no marco dos eixos sobre os quais pensar propostas curriculares ao redor da linguagem.

No capítulo inicial do documento, intitulado ‘‘A maneira de diagnóstico: linguagem, literatura e educação’’, expõem-se os postulados teóricos de alguns autores referentes ao campo da literatura: Alfonso Reyes, Juan José Arreola, Ernesto Sábato e Ortega e Gasset. Algumas ideias dos autores relacionam-se com o aprendizado da língua partindo da interação social e as formas de relação humana.

> [...] na necessidade do uso, na prática e na participação em contextos autênticos; o que não indica que não haja um conhecimento no usuário sobre como funciona a língua, pois todos os usuários de uma língua tem um conhecimento tácito das regras que a constituem [...] não é na educação inicial onde deve insistir-se na gramática explícita da língua, porque ali trata-se de aprender a pedalar sem que necessariamente a criança tenha que saber porque o pedal permite girar a roda cada vez que se aplica uma força; o mais importante nos primeiros degraus na pirâmide escolar é a liberação da palavra pela criança, o fortalecimento da sua competência comunicativa a nível oral, para depois aceder à necessidade de ler e escrever (REYES, 1960, apud MEN, 1998, p. 8).

O capítulo dois, referente ao ‘‘Currículo e Projeto Educativo Institucional’’, expõe algumas ideias relacionadas:

- À escola compreendida como ‘‘um espaço simbólico e comunicativo na que ocorrem ações intencionadas pedagogicamente e ao mesmo tempo ocorre uma série de ações não intencionadas, não determinadas a priori (independentemente da experiência)’’ (MEN, 1998, p 23, tradução nossa). Nessa mesma linha de ideias, a escola se assume como espaço no qual a comunidade toda constrói projetos comuns ao redor de saberes, competências e novas formas de relação social.
- À ação educativa é ‘‘uma prática de interação simbólica, de intercâmbio e reconstrução cultural, de construção de sentido, mediada fundamentalmente pela linguagem’’ (MEN, 1998, p. 23, tradução nossa).
- Ao aluno e ao professor são sempre sujeitos ativos nas práticas educativas e, portanto, na avaliação.
- Ao Projeto Educativo Institucional, que é uma ‘‘dinâmica de reflexão permanente de reconstrução dos horizontes da escola, busca de pertinência aos requerimentos do entorno sociocultural local, nacional e universal’’ (MEN, 1998, p. 23, tradução nossa).

No capítulo três, o documento pontua a definição do termo linguagem, partindo de alguns postulados centrais. Por exemplo, *a significação,* denominada como ‘‘aquela dimensão que tem a ver como os diferentes caminhos através dos quais os humanos enxergamos de significado e de sentido

aos signos'' (MEN, 1998, p. 45). Posteriormente, alude às habilidades comunicativas: ler, escrever, escutar e falar e a importância de outorgar função social e pedagógica a elas.

O capítulo quatro (campo de interesse para o presente documento) se desenvolve em razão dos ''eixos ao redor dos quais pensar em propostas curriculares''. O primeiro dos eixos está relacionado com processos de construção de sistemas de significação; o segundo diz respeito aos processos de interpretação e produção de textos; o terceiro se refere aos processos culturais e estéticos, associados à linguagem junto com o papel da literatura; o quarto é sobre os princípios da interação e a ética da comunicação; e o quinto se refere ao desenvolvimento do pensamento na aquisição do processo de leitura e escrita. No seguinte quadro exporemos algumas características referentes ao eixo 5:

Quadro 2 - Eixo 5

Um eixo referido aos processos de construção de sistemas de significação.	O objeto de estudo, além de ser a língua castelhana, implica a compreensão gramatical e uso social de outros códigos, por exemplo a pintura ou a música. Se destacam três níveis que permitem orientar as estratégias de ensino: ● Atividades que promovem o uso social e cultural do código ● Atividades relacionadas à verbalização, uso de grafias diferenciado para desenhar/escrever e formulação de hipótese sobre a escrita de palavras. ● Atividades que tem a ver com a metacognição.
Um eixo referido aos processos de interpretação e produção de textos.	Relacionado aos níveis de análise dos textos: intratextual, intertextual e extratextual.
Um eixo referido aos processos culturais e estéticos associados à linguagem: o papel da literatura.	Destaca-se o papel da literatura como âmbito fundamental na ampliação de conhecimento contextual, histórico e interdisciplinar. Envolve as competências discursiva, intertextual, enciclopédica e o diálogo interdisciplinar.
Um eixo referido ao princípio da interação e dos processos culturais implicados na ética da comunicação.	Fundamentado nos fatos específicos da fala, o eixo envolve códigos específicos e elaborados. No primeiro, o sentido depende da situação comunicativa compartilhada. Os elaborados são aqueles em que o sentido e o contexto estão explícitos no uso da linguagem, os quais supõem um elevado conhecimento da língua espanhola (MEN, 1998, p. 53).
Um eixo referido aos processos de desenvolvimento do pensamento.	Tem estreita relação com o termo compreensão leitora, como processo de relação entre as palavras plasmadas em uma escrita e as interpretações que o leitor constrói. Podem se distinguir quatro estratégias para que o professor possa aplicar antes da leitura, durante,

	depois de leitura e o último momento aborda a classificação de conceitos.

Fonte: elaborado pelas autoras, a partir do documento Lineamentos Curriculares da Língua Castelhana (MEN, 1998), 2020.

Na Colômbia se estabelecem os principais parâmetros de aprendizado no primeiro ano de ensino fundamental. Destacam-se algumas características de domínio da língua relacionadas à produção textual no primeiro ano do ensino fundamental.

Quadro 3 - Produção Textual

PRODUÇÃO TEXTUAL
Objetivo principal. Posso produzir textos escritos que respondem a diversas necessidades comunicativas.
Para aquele propósito, • Determino o tema, o possível leitor do meu texto e o objetivo comunicativo que me leva à produção. • Escolho o tipo de texto que meu objetivo de comunicação exige. • Procuro informações sobre diferentes fontes: pessoas, mídia e livros, entre outras. • Crio um plano para organizar minhas ideias. • Desenvolvo um plano textual para a produção de um texto descritivo. • Reviso, socializo e corrijo meus escritos, levando em consideração as propostas de meus colegas e professores e atendendo a alguns aspectos gramaticais (concordância, tempo verbal, pronomes) e ortografia (acentuação, maiúsculas, pontuação) da língua castelhana.

Fonte: dados retirados dos Parâmetros de aprendizado (MEN, 2003, p. 31, tradução nossa) e organizado pelas autoras, 2020.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

5.1 Comparativo das práticas de leitura e escrita nos dois países

Podemos concluir que, dentro da análise comparativa, destacam-se tanto pontos de encontro como algumas brechas entre as orientações principais para o ensino da leitura e da escrita no contexto educativo. A esse respeito, vale a pena se questionar pela **vigência** e **adaptações** de tais orientações aos processos de ensino e aprendizagem que se estão levando a cabo nas escolas.

A abordagem reflexiva de tal questionamento se efetua inicialmente a partir da comparação dos documentos referenciados anteriormente, uma vez explícitos os pontos em comum e algumas das diferenças mais significativas e/ou relevantes.

Quadro 4 - Pontos de encontro e de divergência entre os documentos

Pontos de encontro dos documentos (similaridades)	**Algumas diferenças significativas**
Na análise é fundamental destacar que os textos têm como princípio o papel da criança dentro dos processos de aprendizagem da leitura e escrita, abordam os alcances dela em termos das aquisições epistemológicas e práticas das línguas respectivas. Porém, na condição de *orientadores,* o professor posiciona-se apenas como um acompanhante, e a escola como espaço que deve propiciar a construção do conhecimento que abrange o aprendizado das línguas maternas; não existem apartados que estabeleçam, por exemplo: ● Modos de organização dos conteúdos para o ensino da leitura e escrita no primeiro ano de ensino fundamental. ● Bagagem conceitual e prático ao redor das possibilidades de ensino da leitura e escrita no ano referenciado. ● Possíveis recursos a serem implementados para o processo de ensino da leitura e escrita. -É possível destacar que as orientações propõem o uso do código partindo de outras possibilidades, por exemplo a pintura, a música, o desenho. -O acesso a diferentes fontes literárias é fundamental para as crianças construírem relações dialógicas nos textos. -Tanto a BNCC (BRASIL, 2018) como os lineamentos da Colômbia, visam formar para a cidadania sujeitos letrados que possam participar ativamente de atividades e práticas presentes na sociedade, seja pela fala ou pela escrita ou por linguagens alternativas. Também apontam a diferentes esferas contextuais.	- Existe uma brecha entre as concepções digitais. A BNCC (BRASIL, 2018) procura contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos. Os lineamentos da Colômbia não levam em conta os aspectos referentes às novas tecnologias, que se ampliam exponencialmente. -A BNCC (BRASIL, 2018) contempla uma série de alcances e tópicos mais gerais, dirigidos fundamentalmente para as crianças. Nos documentos oficiais da Colômbia, os objetivos mencionados levam em consideração aspectos mais específicos (objetivos de comunicação, planos de organização de ideias, reconhecimento dos princípios gramaticais). - Não estão indicadas explicitamente na BNCC, para o 1º ano, a leitura intratextual, intertextual e extratextual. Já nos lineamentos essa indicação ocorre explicitamente. -Os lineamentos da Colômbia (MEN, 1998) estabelecem como princípio de ensino da leitura e escrita a autonomia das escolas no marco dos *Projetos Educativos Institucionais*. Nesse sentido, o foco central é o alcance dos parâmetros e objetivos, e não os processos internos do ato educativo porquanto são independentes e autônomos. - A BNCC (BRASIL, 2018) propõe relacionar parlendas e textos populares ao cotidiano do aluno. -É possível identificar que os lineamentos do MEN são de caráter mais conceitual enquanto o documento da BNCC (BRASIL, 2018) apontam mais a objetivos gerais. -Considerando sempre o contexto de vida das crianças e meios de contato diferenciados, a BNCC (BRASIL, 2018), por exemplo, prima pelos acontecimentos do dia a dia, pelas notícias que se mostram presentes e pelos jornais em que as novidades se propagam.

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2020.

Na comparação dos documentos, é possível analisar o papel do professor e da escola nos processos de ensino de leitura e escrita. Ao refletir sobre o termo ‘‘orientação’’, pode pensar-se em possíveis referências e bases de apoio para favorecer práticas variadas ao redor da alfabetização no primeiro ano de ensino fundamental. Porém, é claro que os documentos estabelecem padrões comuns que as crianças devem alcançar em essa etapa escolar. Só alguns pontos são reiterados na importância de permitir o acesso a diferentes fontes literárias e materiais que permitam a apropriação das línguas maternas. Não obstante, observa-se que a criança, no presente caso, é a protagonista, e o professor é mencionado poucas vezes.

Ora, no que respeita à biblioteca escolar, destaca-se que ela não tem nenhuma menção nos documentos oficiais. Em nossa pesquisa bibliográfica existem propostas (que incluem diferentes autores ibero-americanos) ao redor da biblioteca escolar a ser vista como espaço fundamental para garantir processos de leitura e escrita integrais. Destacamos o lugar da biblioteca, já que o ponto de referência ao acesso a fontes bibliográficas variadas tem estreita relação com as múltiplas funções e as mediações dela no âmbito educativo.

A biblioteca escolar pode se posicionar como agente mediador entre os documentos orientadores e estabelecer novos pontos de diálogo e reflexão das práticas docentes. Os lineamentos do MEN (1998) referem-se à escola como ‘‘um espaço simbólico e comunicativo no qual ocorrem ações intencionadas pedagogicamente e ao mesmo tempo ocorre uma série de ações não intencionadas, não determinadas a priori (independentemente da experiência)’’ . A biblioteca escolar, nesse sentido, pode gerar grandes contribuições aos processos e os resultados esperados no referente à aprendizagem da leitura e escrita.

5.2 A biblioteca escolar como possibilidade interdisciplinar de ensino de leitura e escrita

Para o ensino de leitura e escrita, há várias possibilidades e ferramentas possíveis. Uma delas é a biblioteca escolar, pois em um trabalho conjunto entre professor e bibliotecário/biblioteca é possível realizar uma prática pedagógica interdisciplinar nesse espaço.

“A biblioteca escolar, entendida como condição para o exercício de uma prática social, diversa e significativa da leitura e da escrita, poderia ser, em determinadas condições, uma possibilidade de acesso pleno – e não só de disponibilidade – à cultura escrita” (KALMAN, 2005, apud CERLALC, 2007, p. 24, tradução nossa). Assim, a biblioteca pode garantir o alcance das

conquistas e alcances que propõem a BNCC (BRASIL, 2018) e os lineamentos da Colômbia, além de dar um passo a mais para a democracia e a igualdade ao acesso e a informação.

> A biblioteca escolar é a melhor instância para que professores e estudantes se convertam em buscadores críticos, sujeitos informados que aprendam e conheçam com a ajuda dos meios tecnológicos e as estratégias de busca de informação. Junto a ela está a aventura da aproximação a livros que convidam a desfrutar da leitura por prazer, e por outra parte usá-la como meio de aprendizagem de conteúdos específicos, incidindo assim de maneira direta ou indireta, em seu crescimento como leitores (CERLALC, 2007, p. 25, tradução nossa).

Dessa forma, além da biblioteca ser um lugar que possibilita o encontro de novas ideias e a busca instigante por novas informações e diálogos com diferentes pontos de vista, torna-se um lugar propício para o ensino de leitura e escrita, pois está repleto de livros que podem possibilitar uma leitura prazerosa e, com a mediação do professor, pode-se usar estratégias de leitura para um melhor aprendizado e entendimento do texto; por exemplo as indicadas por Solé (1998).

Um dos elementos essenciais que deve estar presente na biblioteca de uma escola na sociedade da informação em que vivemos hoje é o "planejamento e ensino cooperativos, envolvendo capacitação profissional intensa para professores, bibliotecários e diretores da escola " (KUHLTHAU, 1999, p. 13). Dessa forma, o espaço deve constar com um profissional preparado para atender às demandas dos alunos e que, em constante formação, possa dar o auxílio necessário ao professor, no que diz respeito às práticas educativas no interior da biblioteca escolar.

Contudo, apenas isso não é o suficiente para uma melhora na aprendizagem significativa. Houve um elemento crucial para a mudança do ambiente de aprendizagem na escola,

> Tal elemento foi a existência de uma filosofia de aprendizagem subjacente, compartilhada pelo bibliotecário, professores e diretor da escola, com um envolvimento mútuo para trabalhar juntos no sentido de criar ensino e aprendizagem baseados nesta filosofia. Tal filosofia foi a aprendizagem baseada no questionamento aplicada em todas as áreas do currículo. Isto estimulou professores, bibliotecários e diretores a trabalhar no sentido de mudar suas abordagens didáticas. Para uma aprendizagem baseada no questionamento, usar a biblioteca e seus recursos, não é uma atividade adicional, esporádica, e sim o próprio cerne do projeto pedagógico (KUHLTHAU, 1999, p. 13).

Dessa forma, é uma possibilidade os atores sociais construírem um projeto pedagógico voltado para a aprendizagem em conjunto com a biblioteca, voltando-se sua atenção para ela. A base disso deve ser o questionamento, o qual embasará discussões e momentos de escuta com os participantes, estabelecendo uma parceria entre docente e bibliotecário.

Assim, apenas ter uma biblioteca escolar não basta; a escola precisa gerar práticas leitoras para a biblioteca cumprir a sua função. A biblioteca deve ser considerada como condição, para que

as pessoas leiam e se sintam capazes disso; por isso a importância de criar projetos leitores que se conectem às expectativas e aos interesses dos estudantes, não apenas no âmbito acadêmico (CERLALC, 2007). Em suma, as possibilidades de se trabalhar e criar parcerias com o uso da biblioteca são diversas e devem ser consideradas no momento do planejamento do professor. Esse espaço é rico em informações e pode ser um aliado se valorizado e usado de maneira a instigar a leitura e, consequentemente, a escrita.

6 CONCLUSÕES

A pesquisa bibliográfica e posterior análise comparativa permitem concluir, em primeira instância, que a BNCC (BRASIL, 2018) e os Lineamentos (MEN, 1998) têm similaridades no que se referem aos objetivos que eles pretendem alcançar: apropriação das línguas maternas de forma integral no primeiro ano de ensino fundamental. Isso contempla aspectos pontuais tais como compreensão e uso das regras gramaticais, produção de textos, aprendizagem de sílabas, fonemas, abecedário e outros pontos do caráter formal das línguas.

Os documentos enfatizam o uso social do código e da língua em diversas esferas. Isso implica uma dominação linguística por parte da criança, não obstante os documentos não aprofundam em elementos tais como as estratégias que o professor e a escola, na sua qualidade de contexto comunicativo, podem desenvolver para o alcance de tais referentes de dominação integral da linguagem.

Os documentos apresentam também algumas divergências, uma delas referente ao caráter tecnológico e à ênfase da BNCC (BRASIL, 2018) nas hipermídias. Outra diferença significativa implica na autonomia que os lineamentos da Colômbia outorgam às escolas para o ensino da leitura e escrita através dos Projetos Educativos Institucionais. Finalmente, é possível destacar o caráter conceitual dos lineamentos da Colômbia (MEN, 1998), embora a BNCC (BRASIL, 2018) enfatize as potencialidades das crianças.

Contudo, tanto no caso da Colômbia como do Brasil, existem propostas educativas que enfatizam a biblioteca escolar como um espaço capaz de proporcionar elementos fundamentais para enriquecer as orientações pedagógicas no processo de ensino de leitura e escrita. Assevera-se a importância de se reivindicar os princípios da biblioteca escolar e assumi-la como possibilidade imprescindível no trabalho com a leitura e a escrita.

A biblioteca escolar pode se assumir como agente mediador entre os postulados dos documentos oficiais (referentes ao domínio integral das línguas maternas) e as práticas escolares, estabelecendo novos pontos de diálogo e reflexão das práticas docentes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 25 maio 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª série). Brasília : MEC/SEF, 1997. 126p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf. Acesso em: 25 maio 2020.

CERLALC. **Por las bibliotecas escolares de Iberoamérica**. Colômbia, 2007. Disponível em: https://cerlalc.org/wp-content/uploads/2018/09/PUBLICACIONES_OLB_Por-las-bibliotecas-escolares-de-Iberoamerica_V1_011207.pdf. Acesso em: 29 jul 2020.

COLÔMBIA. Ministerio de educación nacional de Colombia. (1998). **Lineamientos curriculares Del Área de Lengua Castellana**. Bogotá: MEN. Disponível em https://www.socialhizo.com/files/lineamientos-curriculares-de-lengua-castellana.pdf. Acesso em: 01 ago 2020.

COLÔMBIA. **Estándares básicos de competencias del lenguaje**. (2003). MEN, Estandares Lenguaje. Disponível em http://www.eduteka.org/pdfdir/. Acesso em: 01 ago 2020.

COLÔMBIA. **Lei 115 Geral da Educação** (1994). Capítulo II, Artigo 76. Disponível em: http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994_pr001.html. Acesso em: 07 ago 2020.

FRIER, Cathy. Leituras dialogadas: alguns aspectos interacionais dos rituais de leitura compartilhada. **Filologia e linguística portuguesa**, n. 8, p. 327-359, 2006. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59759/62868. Acesso em: 26 maio 2020.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf. Acesso em: 06 jun. 2019.

KUHLTHAU, Carol Collier. O papel da biblioteca escolar no processo de aprendizagem. In: VIANNA, Márcia Milton; CAMPELLO, Bernadete; MOURA, Victor Hugo Vieira. **Biblioteca escolar**: espaço de ação pedagógica. Belo Horizonte: EB/UFMG, 1999. p. 9-14. Seminário promovido pela Escola de Biblioteconomia da Universidade Federal de Minas Gerais e Associação dos Bibliotecários de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998. Disponível em: http://gebe.eci.ufmg.br/downloads/103.pdf. Acesso em: 29 jul 2020.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.



PRÁTICAS DE LETRAMENTO COM A LITERATURA AFRICANA INFANTIL:UMA ABORDAGEM METODOLÓGICA USANDO OS GÊNEROS TEXTUAIS

COSTA, Cássia Eufrásia da Silva
Secretaria Municipal de Educação
cassiaazul2@gmail.com

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar uma proposta metodológica de leitura e escrita de gêneros textuais através da aplicabilidade de livros da literatura africana infantil usados em círculos de leitura. Com foco no uso de gêneros textuais no ensino aprendizagem de crianças do fundamental I. Diante da real necessidade de trabalhar leitura e escrita com uma turma de alunos com diferentes níveis de leitura e escrita. A pesquisa se utiliza da literatura africana infantil , com o livro Bruna a Galinha da Angola, e apresenta a prática em sala de aula que pode ser viável e aplicada a partir de leituras africanas no circulo de leitura. O referencial teórico traz o diálogo do uso dos gêneros textuais no nosso dia a dia, sendo abordado com um ambiente letrado. Conclui-se que o letramento não é apenas a decodificação de letras e palavras , é possivel letrar o aluno a partir de um livro de literatura africana abordando o respeito, a história de cada povo, a ancestralidade, as crenças e a cultura, o letrar nesse contexto introduz um papel fundamental da escola, iniciar a leitura como função social para a vida, para um contexto que é externo a escola é uma nova vivência de mundo, quebrando preconceitos e gerando debates no processo de leitura e escrita. De acordo com a BNCC, é uma das competências da língua portuguesa para o ensino fundamental, compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-o como meio de construção de identidade de seus usuários e da comunidade a que pertecem.

Palavras-chave: Literatura Africana. Gêneros textuais. Letramento.

1 INTRODUÇÃO

Contempla-se muito nas salas de aula um espaço largo da literatura destinado a clássicos

infantis: Cinderela, a Bela Adormecida, Rapunzel, Chapeuzinho Vermelho, livros que uniram gerações que são atemporais e que tratam de aventuras, reflexões e fantasias, mas que deixam uma brecha se comparadas a uma literatura que aborde a nossa ancestralidade e a formação da nossa cultura. Diante destes clássicos livros, que fazem parte da rotina das contações dos círculos de leitura da escola, os alunos conhecem contos, fábulas e histórias que tratam do imaginário que narra situações que gostariam de serem vivenciadas pelas mesmas, narrativas de uma cultura que não se percebe o negro como personagem de transformações. Em contrapartida os livros da literatura africana infantil são minorias nas bibliotecas, livros que são disputados por professores em período que antecedem o dia da consciência negra.

De acordo com (AMANCIO,2016) historicamente, no campo das artes e da literária, especialmente, houve, sim, uma tentativa de apagamento das especificidades de uma literatura de origem afrodescendente. Isso, segundo Duarte (2002), se deve a um conservadorismo pretensioso de uma arte dita pura. Para esse autor:

> [...] a ideologia do purismo estético, ela sim, faz o jogo do preconceito à medida que transforma em tabu as representações vinculadas às especificidades de gênero ou etnia e as exclui sumariamente da "verdadeira arte", porque "maculadas" pela contingência histórica. Esse purismo é, no fundo, um discurso repressor que cala a voz dissonante desqualificando-a enquanto objeto artístico (DUARTE, 2002, p. 50).

A literatura da história da África e a cultura africana, sempre ocupou espaços restritos no repertório da criança da educação infantil ao fundamental I, as narrativas desta cultura são pouco privilegiadas nessa faixa etária e a inserção pelo professor não é tão comum. O ensino da cultura africana é complexo, interdisciplinar e exige muita desenvoltura dos docentes para ultrapassarem as barreiras da resistência que as vezes são colocadas por eles mesmos. Sua influência na formação brasileira, apesar de ampla, é pouco divulgada entre os nossos pequenos. Em produções didáticas ou literaturas infantis a condição do negro na maior parte das vezes é inferior à do branco e o colocam de maneira inferiorizada, depreciativa, pejorativa ou em situações desumanas (LIMA;SILVA, 2013). Os líderes e as lendas africanas são desconhecidas no imaginário desses alunos. Mas, quando oportunizada a ser trabalhada com turmas do fundamental I, tem grande relevância no papel histórico e cultural na nossa sociedade e pode ser trabalhado com estratégias a contemplar os diversos níveis de leitura e escrita.

É importante salientar que a inserção dessa literatura no espaço escolar se deve -à Lei 10.639, aprovada em 9 de janeiro de 2003, instituindo a obrigatoriedade da inclusão, nos currículos oficiais, do ensino da História da África e cultura afro-brasileira. Essa lei é fruto da constante luta

do Movimento Negro, desde seu ressurgimento, a partir dos anos 70, em prol da valorização da história e da cultura africana e afro-brasileira e do reconhecimento, por parte do Estado, da diversidade étnico-racial existente no Brasil.(SOUSA,2016).

O presente artigo tratará de mais um recurso pedagógico para o auxílio do professor no processo de ensino aprendizagem da leitura e escrita, que possibilita ao aluno o acesso a uma referência literária que sedimenta e fortifica os conceitos da cultura africana no meio institucional.

O processo de leitura nas séries iniciais, período em que transita entre o infantil para o fundamental, é um momento de tornar a leitura mais significativa, tornar o ambiente da sala de aula mais letrado, apresentando gêneros textuais que são mais utilizados na nossa sociedade e perceber que a leitura faz parte do dia a dia. O quanto mais termos uma literatura que se aproxima de sua vivência, mais fácil vai ser a compreensão as narrativas. Dando-lhes condições de assimilar e compreender leituras de palavras, frases e pequenos textos. E diante desta etapa de uma linguagem não verbal para uma verbalizada, a criança inicia o despertar em uma vida social letrada. Uma sociedade que precisa se comunicar e os meios de comunicação são imbricados em significados, constituídos de gêneros textuais e a criança que está se alfabetizando necessita nesse processo de conhecimento da língua nativa a vivência do contexto de leitura e escrita com os gêneros que as rodeiam.

De acordo com (KOCHE,2012) em sua obra estudo e produção de texto relata sobre o aprimoramento da leitura e da escrita que é o principal objetivo das aulas de língua portuguesa, e se concretiza através do desenvolvimento das habilidades de compreensão, interpretação e produção de gêneros textuais de circulação social. Assim, o eixo norteador do ensino de língua é o gênero enquanto unidade comunicativa, e o foco de ensino são suas características, a situação específica de produção, o tipo de informação que veicula, o destinatário almejado e a finalidade da interlocução.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Apresentar possibilidades de trabalhar os gêneros textuais a partir da literatura africana,

abordando a interação do aluno entre esse diálogo do gênero literário africano aos gêneros textuais mais significativos no seu processo de ensino aprendizagem. Promovendo o debate, a criticidade, a reflexão, o respeito e a autonomia em suas produções textuais.

1.1.2 Objetivos específicos

- Letrar e alfabetizar utilizando a literatura africana infantil
- Utilizar gêneros textuais a partir da literatura africana em circulos de leitura.
- Adquirir habilidades para dominar as regularidades contextuais dos grafemas mais recentes ampliando suas capacidades de realizar leitura oral com fluência e compreensão autônoma de suas narrativas, bem como desenvolvimento de estratégias de leitura e de disposições e atitudes positivas em relação ao ato de ler e ampliar a produção de textos escritos e orais.
- Reconhecer a diversidade étnica brasileira e conhecer aspectos da cultura afro-brasileira.
- Utilizar diferentes linguagens de acordo com a função social para comunicar e representar ideias.
- Realizar atividade artisticas da cultura africana.

2 METODOLOGIA

Aplicabilidade de práticas de letramento com a literatura africana infantil, uma abordagem metodológica usando os gêneros textuais para alunos do segundo ano da escola pública de Fortaleza. A pesquisa de caráter descritivo e exploratório, tem a função de familiarizar-se do objeto de estudo a fim de criar possibilidades de compreender os avanços dos sujeitos envolvidos em cada etapa do processo de leitura e produção de gêneros textuais criados pelos mesmos

Essa pesquisa servirá para apresentar estratégias que servirão de auxiliar o professor em sua prática, possibilitando a participação de todos os alunos, em seus diversos níveis, mostrando que cada aluno tem o seu tempo para consolidação daquele aprendizado.

Diante deste quadro se faz necessário iniciar com o diagnóstico do nível de leitura e escrita

que os alunos da pesquisa se encontram, para tornar a pesquisa mais palpável e sistematizada e identificar as competências e habilidades que precisam serem desenvolvidas e onde gostaríamos que os alunos avançasse.

E, afim de tornar uma pesquisa clara e compreensível, o objeto de estudo também envolve o levantamento bibliográfico, disciplinado, crítico, reflexivo entre a teoria e o objeto de investigação, sendo sistematizado todos os resultados, diagnósticos de níveis, desenvolvimento de oficinas, gráficos de avanços de escrita, informações estas que serão sistematizada com base no referencial teórico da pesquisa.

3 O LETRAMENTO SE UTILIZANDO DE GÊNEROS TEXTUAIS

O modo de ensinar a criança a ler e escrever nos tempos de hoje, parte de um princípio que a criança tem a sua língua materna e vive em uma sociedade cheia de símbolos e signos, onde a comunicação é parte fundamental desse convívio. Dentro desse contexto a leitura não pode ser minimizada só a decodificação da língua, a leitura é vasta é muito rica em significados, o nosso ambiente escolar traduz essa vastidão de sentidos quando se apropria de gêneros textuais que são usados no dia a dia da criança e o inclui na sala de aula. A classificação de ser alfabetizado ou não ser, não está apenas na escrita do nome. O aluno de hoje está no processo de aprendizagem que é a consolidação de sua competência, usando caminhos de alfabetizar letrando onde requer o norte para quatro eixos; a oralidade; sistema de escrita e ortografia; produção de textos escritos;compreensão e fluência da leitura.

O eixo da oralidade é abordado na escolha do livro pela capa, a observação da imagem e contempla todos os níveis de leitura da sala de aula, atende o aluno que ainda está no nível de reconhecimento de letras até o aluno que já está tendo uma leitura fluente. De acordo com a PCLP, 2014: As crianças se expressam oralmente desde muito pequenas. Entretanto o desenvolvimento da capacidade de interargir, por meio da expressão oral, exige um trabalho sistemático com a finalidade de cumprir distintos objetivos sociais em situações mais formais. Sistema de escrita e ortografia é abordado na produção de mapas, músicas e reconto da história. Atividades como essas contemplam os alunos em seus diversos níveis de escrita, níveis psicogenéticos; pré-silábico, silábico, silábico-alfabético, alfabético e alfabético ortográfico. O processo de apropriação do sistema alfabético é um processo de ordem cognitiva, no qual as crianças buscam compreender o

que as letras representam e como as letras funcionam para representar unidades sonoras(MORAIS,2012).

No eixo produção de textos escritos, a atividade de produção deve começar bem cedo, a partir do primeiro ano do ensino fundamental I, mesmo que o aluno não consiga concluir, o professor deve iniciar essa prática e orientar, muitas vezes sendo o proprio escriba. Segundo a proposta currícular o professor deve aproveitar eventos reais em sua vivência para tornar a prática desses gêneros com funcionalidade. Esse eixo contempla todos os níveis, mas se faz uma ressalva , para o nível em que o aluno se encontra no pré-silábico e silábico o professor se faz necessário para ser o escriba da atividade.

O eixo leitura, compreensão leitora de acordo com a proposta curricular da língua portuguesa a leitura é uma atividade de interação entre leitor-autor-texto. O leitor é um sujeito ativo que não apenas decodifica, juntando letras, sílabas e palavras, mas busca compreender o que está escrito, tirando proveito dessas situações para os propósitos que os guiam. Atividades como essa contempla todos os níveis, precisando ser flexibilizada para alunos que ainda está no nível de leitura de letras e palavras.

As contribuições de Emília Ferreiro em parceria com Ana Teberosky na psicogênese da língua escrita são de suma importância principalmente para professores das séries iniciais, conforme Russo (2012, p.40-41):

> [...]com o objetivo de orientar os educadores a ajudar os alfabetizandos a resolver suas hipóteses e a progredir em suas elaborações. [...] As atividades podem motivar diferentes níveis e em cada criança implicarão uma mudança, ou adequação, da hipótese própria do nível em que ela se encontra.

Desta forma manter um ambiente de sala de aula como maior número de gêneros textuais, possibilitará um leitor reflexivo, a pesquisa elenca alguns gêneros textuais abordados com o uso da literatura africana como; mapas, música e notícia que possibilita contemplar diversos níveis de leitura e escrita com o apoio de gêneros textuais da ordem do narrar, informar, divertir e instruir. Conforme Köche (2012,p.47) descreve sobre as relações de linguagem que permeiam o indivíduo e a sociedade: “Trazer esses textos para o foco de estudo significa perceber a importância de mostrar os diferentes usos da língua em constante processo de transformação. ”

3.1 O Letramento

A partir das estratégias utilizadas em sala, com o fator preponderante do uso da leitura escrita como um fator da prática social, e não somente ler por ler e escrever para copiar, mas perceber a escrita no uso de suas habilidades e autonomia na perspectiva do letramento. De acordo com Franchi (2012, p.211): " A entrada da criança no mundo da escrita deve articular de modo dinâmico, simultâneo e indissociável os dois processos diferentes, mas interdependentes: alfabetização e letramento".

De acordo com MOACIR(2016), realiza um debate sobre a literatura como forma de prazer na escolha do livro, e coloca a escola com um papel importantíssimo na luta contra desigualdades. Baseado no conceito de Rildo Cosson acerca do Letramento Literário de modo específico Letramento Afroliterário. Entende que a literatura afro-brasileira pode ser utilizada como uma proposta didático-pedagógica que possibilite a reconstrução de identidades raciais positivas a partir de obras infantis que abordem a cultura desses povos, até então marginalizada pela escola, promovendo e valorizando a diversidade étnico-racial no cotidiano escolar.

Desse modo, concordamos com Gomes (1995), que vê a escola enquanto principal agente de luta contra os efeitos nocivos do preconceito racial. Para essa autora:Os movimentos sociais, as lutas da comunidade negra exigem da escola posicionamento e a adoção de práticas pedagógicas que contribuam para a superação do racismo e da discriminação (GOMES, 1995 p.188-189).

Sobre a importância dos gêneros utilizados no nosso dia a dia, SOARES, 2004, relata que usar a escrita para se orientar no mundo (o atlas), nas ruas (os sinais de transito)

para receber instruções (para encontrar um tesouro... para consertar um aparelho... para tomar um remédio), enfim, é usar a escrita para não ficar perdido (SOARES, 2004, p. 43). O letramento é, portanto, um processo gradual e segue para além da vida escolar da criança, bem como perpassa todas as áreas de conhecimento e disciplinas através de práticas de leitura e de escrita.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A realidade de uma sala de segundo ano do fundamental I, são alunos que pareiam a mesma faixa etária, más nem todos que ingressaram neste ano, são realmente aptos a estarem nesta série, em média 30% não possuem os conteúdos elementares consolidados do ano anterior. Esses

desníveis em sala de aula, torna o papel do professor mais complexo e exaustivo, tendo que ser mais flexível ao seu planejamento e realizar constantes adaptações ao seu plano diário.

Diante disso, o presente artigo apresenta a prática de sala de aula trazendo a experiências de oficinas inter-relacionadas atuando com diferentes hipóteses da leitura e escrita no processo de alfabetização contemplando a participação de todos os alunos a partir da utilização da literatura africana infantil aliada aos gêneros textuais.

A prática dividida em três oficinas que estão inter-relacionadas são as seguintes:

A primeira partirá de um círculo de leitura com livros da literatura africana infantil, utilizando a oralidade como fonte de debate; o conto e reconto da história " Bruna e a galinhada da Angola" O lúdico o imaginário do encanto com a contação, faz-se possível perceber que essa história tem um cunho de parcialidade que vem carregado de lembranças dos seus ancestrais, símbolos de uma cultura africana, e principalmente o despertar da curiosidade de objetos encontrados em um baú. A proposta dessa oficina é a escolha do livro, o debate em sala e as possibilidades de qual gênero textual abordar. A segunda oficina requer que o professor utilize gêneros textuais capazes de serem concluídos pelos alunos, a partir da literatura abordada, algumas sugestões são abordadas implicitamente no enredo da literatura; uma carta; um mapa do baú ou um texto informativo.

A terceira e última oficina envolve artes, conhecimentos adquiridos nas duas primeiras oficinas, debates sobre racismo, preconceitos, respeito, e a cultura afro-brasileira. Uma oficina que dividida em dois momentos o primeiro contemplando o gênero música " Africa-palavra cantada", havendo toda inferência sobre o que é Africa, se conhecem, como chegaram os africanos no Brasil. Essa atividade permite usar o gênero canção/letra da música com a funcionalidade de reconhecer a cultura e as crenças e identificar o continente africano a partir da descrição da letra. O segundo momento tratará do gênero notícia, que contemplará a participação oral de toda turma, com indagações e diálogos sobre o tema preconceito racial, finalizando o momento se faz tornar real e prático a construção do pano e a boneca Abayomi, o gênero a ser contemplado em artes, é o texto instrucional.

A prática das oficinas, foi pautada do início ao fim na história do livro: Bruna e a galinha da Angola" oficinas que ocorreram na rede municipal de Fortaleza, que contou com uma turma do segundo ano do ensino fundamental I.

Tabela 01.

Oficina 1	Oficina 2	Oficina 3
Escolha do livro: "Bruna a galinha d Angola.	Escolha de gêneros textuais a serem trabalhados.	Artes e debates
Leitura verbal e não verbal	Lendas, mapas, reportagens, música(África-palavra cantada). Contempla a oralidade e escrita.	Pintura do Panô, produção da boneca abayomi. Contempla a oralidade.
Contempla todos os níveis de leitura e escrita.	Contempla todos os níveis de leitura e escrita.	Contempla todos os níveis de leitura e escrita.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa é apresentada a prática de sala de aula um projeto de "cultura negra em sala de aula: a interdisciplinaridade a partir da literatura do livro Bruna a galinha da Angola" A prática em sala de aula, foi fantástica foi possível trabalhar a conscientização da cultura negra, o respeito as diferenças, e a autoconfiança do aluno. O período do projeto ocorreu durante um mês e a culminância foi na semana do dia da consciência negra, más apenas com uma turma do segundo ano.

De fato ao final do ano a turma deu um salto nos seus resultados apreciados pelo exame externo, Sistema permanente de educação básica do Ceará(SPAECE), mas a dedução para este resultado ainda necessita de mais tempo de pesquisas. Não é possível ainda mensurar de fato que a metodologia trabalhada em sala a partir da literatura africana foi a causa desse avanço, se faz necessário um estudo ao público maior, em mais turmas do ensino fundamental é necessário a aplicação de mais tempo nessas turmas, essa proposta metodológica de prática do uso dos gêneros textuais a partir da literatura africana.

REFERÊNCIAS

RUSSO, Maria de Fátima. **Alfabetização**: um processo em construção.6.ed.São Paulo: Saraiva,2012.

FRANCHI, Eglê. **Pedagogia do alfabetizar letrando**: da oralidade à escrita.9.ed.São Paulo: Cortez, 2012.

KÖCHE, VanildaSalton. MARINELLO,Adiane Fogali.BOFF,Odete Maria Benetti. **Estudo e produção de textos: gêneros textuais do relatar, narrar e descrever**. Petrópolis, RJ: Vozes,2012.

CEARÁ.(Estado).Secretaria da Educação. Coordenadoria de cooperação com os municípios. Programa de Alfabetização na Idade Certa. **Proposta Curricular de Língua Portuguesa-1º ao 5ºano-Estado do Ceará**. Fortaleza: Secretaria da Educação do Estado do Ceará,2014.2v.

SOUSA, André Luiz Amancio de. **Literatura Afro-Brasileira: Práticas Antirracistas no Ensino Fundamental.** André Luiz Amancio de Sousa. Belo Horizonte - 2016. 194 páginas.

SILVA, Geranilde Costa. **O uso da literatura de base africana e afrodesecente junto a crianças das escolas públicas de Fortaleza:** construindo novos caminhos para repensar o ser negro. Dissertação de mestrado/UFC. Fortaleza.ce.2009.127 páginas.

BRASIL**. Base Nacional Comum Curricular** (**BNCC**). Educação Física. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.P.213-223

31/JUL e 1 e 2/AGO 2020
IV CONEPI
IV CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO & PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES
conepi.contatosempreendimentos.com.br
Evento 100% Online

AS CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA NA COMUNIDADE ESCOLAR

GROENWALD, Claudia Lisete Oliveira
Universidade Luterana do Brasil (ULBRA)
claudiag@ulbra.br

KURZ, Débora Luana
Universidade Luterana do Brasil (ULBRA)
kurz.deboraluana@gmail.com

BEDIN, Everton
Universidade Federal do Paraná (UFPR)
bedin.everton@gmail.com

RESUMO

Neste artigo objetiva-se, além de analisar o Projeto Político Pedagógico (PPP) com ênfase nas especificidades da comunidade escolar, pontuar e discutir indícios do acesso e desenvolvimento do conhecimento científico nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e as implicações deste no cotidiano dos sujeitos. Este estudo de caso qualitativo de cunho etnográfico foi desenvolvido com a colaboração de um grupo de professores de turmas de 1º e 2º anos, oriundos de três escolas municipais de Vera Cruz, RS. A análise dos dados foi realizada mediante a triangulação dos dados obtidos na observação do cotidiano escolar e pelas descrições intuitivas desta em um diário de bordo, quanto informações derivadas de um questionário e entrevista com os respectivos professores colaboradores, articuladas as informações contidas no PPP da respectiva escola. Considerando os distintos contextos descritos, em comunhão, os professores destacam que o ensino de Ciências à luz da Alfabetização Científica (AC) é importante na medida em que as práticas educativas orientam o estudante a se perceber como um agente transformador de sua realidade, a cuidar de si e do ambiente a que se insere. Assim, percebe-se que a gradativa aproximação do conhecimento científico ao aluno, indiferente da sua realidade e de seu contexto sociocultural, contribui para a significação e a ressignificação de fatos e de fenômenos que circundam a realidade do sujeito, desenvolvendo os seus saberes e a sua cultura.

Palavras-chave: Ensino de Ciências da Natureza. Alfabetização científica. Anos iniciais do Ensino Fundamental. Projeto Político Pedagógico.

INTRODUÇÃO E APORTES TEÓRICOS

Democratizar o acesso e o desenvolvimento do conhecimento científico, bem como disseminar a cultura científica, caracterizam-se como compromissos das instituições de ensino para com a formação do sujeito (VIECHENESKI; CARLETTO, 2013). Essa afirmativa se justifica na medida em que o ensino de Ciências da Natureza corrobora para a formação de indivíduos ao exercício da cidadania, ou seja, sujeitos conscientes e capazes de intervir de forma responsável sobre o contexto em que se insere, e de participar dos processos de tomadas de decisões frente a sociedade contemporânea, a qual tem vivenciado "profundas mudanças nas últimas décadas, dando lugar a novos conflitos e tensões" (TEDESCO, 2009, p. 162). Assim, salienta-se a necessidade de primar pelo ensino de Ciências desde os primeiros anos escolares, no intuito de corroborar com a formação de um indivíduo cientificamente alfabetizado. Para tanto, visando preconizar a formação de cidadãos críticos, são necessárias mudanças emergentes no âmbito escolar, assumindo que o acesso e o desenvolvimento do conhecimento científico devem estar voltados a formação de um indivíduo crítico e reflexivo, corroborando para sua relação com seu contexto e com a comunidade a que se insere. Ademais, salienta-se que toda a população deveria ter compreensão sobre o mesmo, visto que: "[...] a nação que não der atenção à educação científica de sua população estará comprometendo seu desenvolvimento e o futuro da sociedade" (AMABIS, 2009, p. 156). Nesse linear, em consonância, Chassot (2008, p. 73) afirma que:

> [...] por sabermos ciência seremos mais capazes de colaborar para que as transformações que envolvem nosso cotidiano sejam conduzidas para que tenhamos melhores condições de vida. Homens e mulheres por conhecerem a ciência se tornaram mais críticos e ajudaram nas tomadas de decisões para que as transformações que a ciência promove no ambiente sejam para melhor.

Nesse aspecto, assim como Chassot (2008), Amabis (2005, p. 142) salienta a necessidade de assegurar uma Ciência para todos, no compromisso de compreender que o conhecimento científico se encontra estritamente articulado a sua prática cotidiana, propiciando "uma alfabetização científica democrática e libertadora no estado da sua formação cidadã", a qual, de acordo com Paula (2018, p.163), consiste em uma possibilidade eficaz de orientar os estudantes nos processos de tomadas de decisão relativas à questões que circundam a sociedade. Em corroboração, Druck (2009) e Bonfim (2015) salientam que oportunizar o acesso e o desenvolvimento científico à população mais desprivilegiadas configura-se como uma possibilidade de inclusão social. Destarte, em conformidade com Bonfim (2015, p.36), este acesso "instrumentalizará os que têm menos privilégios para interferir

positivamente tanto na sua vida, bem como nas relações que estabelecem em seu cotidiano; o contexto social no qual está inserido. Dessa forma,

> [...] é preciso acreditar que o Brasil tem chances de reverter o quadro de analfabetismo científico em que vive grande parte de seu povo. Temos a certeza de que contamos com uma enorme população de professores, jovens e crianças ávidos por conhecimento, por oportunidades e por atenção (DRUCK, 2009, p. 23).

Desse modo, deve se assegurar, além do acesso ao conhecimento atrelado a área de Ciências da Natureza, o compromisso de propiciar espaços e momentos de reflexão, visando o entendimento do objeto sobre estudo, bem como de um posicionamento crítico frente as implicações e os impactos do desenvolvimento da mesma; logo, corrobora para a formação de um indivíduo cientificamente alfabetizado (VIECHENESKI; CARLETTO, 2013). Para tanto, a AC configura-se "como o processo pelo qual a linguagem das Ciências Naturais adquire significados, constituindo-se um meio para o indivíduo ampliar o seu universo de conhecimento, a sua cultura, como cidadão inserido na sociedade", possibilitando ao mesmo ser um agente transformador de seu contexto, bem como de multiplicar tais conhecimentos com sua respectiva comunidade (LORENZETTI; DELIZOICOV, 2001, p.8-9).

Ainda, de acordo com Bonfim (2015) e Sasseron (2008), a AC se caracteriza como um processo contínuo, e que vivencia um estado de constante construções e modificações, visto que "novos conhecimentos são estabelecidos, novas estruturas são determinadas e as relações com tal conhecimento começam a se desdobrar" (SASSERON, 2008, p. 67-68). Todavia, tal processo deve ser iniciado desde os primeiros anos escolares, pois entende-se que, "desde cedo, precisamos dar chance às crianças de desenvolver um gosto pela ciência e a percepção de que podem aprender Ciência com facilidade" (ABIB, 2013, p. 93). Do mesmo modo, a criança "busca explicações para as dúvidas que encontra no seu cotidiano", as quais são oriundas da observação do meio natural e social em que está inserida (BONFIM, 2015, p. 42).

Neste aporte, o presente estudo visa compreender a importância do acesso e do desenvolvimento do conhecimento científico à luz do processo da AC, que se estende para além da formação do sujeito, visto que este, enquanto multiplicador do conhecimento, engloba neste processo a comunidade a que se insere. Este artigo é importante na medida em que a compreensão dos aportes teóricos e processuais da ciência é crucial à formação de um indivíduo cientificamente alfabetizado, bem como o conduz a agir como um agente transformador da própria realidade. Para tanto, visando a formação de indivíduos mais conscientes em relação ao seu papel na sociedade, entende-se que tais discussão são necessárias desde os primeiros anos escolares, "a fim de colaborar para que as crianças

se aproximem cada vez mais das explicações científicas, para compreenderem melhor o mundo no qual estão inseridas" (BONFIM, 2015, p. 41-42).

METODOLOGIA DA PESQUISA

Considerando os objetivos traçados para a presente investigação, este estudo de caráter qualitativo adere aos pressupostos do estudo de caso de cunho etnográfico. Esta pesquisa foi desenvolvida no segundo semestre do ano de 2019, com a participação de 7 professores colaboradores, responsáveis por turmas de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental (EFI), oriundas de três escolas municipais de Vera Cruz, Estado do Rio Grande do Sul. A escolha desta metodologia deu-se em função do foco do estudo de caso, o qual está direcionado para além do fenômeno sobre análise, mas sobre as singularidades do respectivo contexto (YACUZZI, 2005). Nessa perspectiva, o estudo de caso realizado no âmbito escolar caracteriza-se como um quadro do paradigma interpretativo, no qual as investigações de caráter qualitativo proporcionam a descrição e a análise holística acerca de um respectivo contexto social singular, no que se refere a um dado acontecimento ou uma sequência de fatos. Ao aderir o estudo de caso com base na etnografia, acrescenta-se uma nova perspectiva a investigação, a de natureza sociocultural (SARMENTO, 2011). Portanto, a adoção dos pressupostos etnográficos em um estudo de caso propicia, além da análise cultural do objeto de pesquisa, uma investigação centrada em uma perspectiva crítica e interpretativa dos fenômenos simbólicos e culturais que permeiam o dado cotidiano escolar (SARMENTO, 2011).

Neste aporte, a coleta de dados ocorreu mediante a observação do cotidiano escolar, assim como pelas descrições intuitivas desta em um diário de bordo, articuladas a informações oriundas de um questionário e de entrevistas, envolvendo o grupo de professores mencionados. Estes dados foram articulados as descrições dos Projetos Políticos Pedagógicos das instituições mencionadas. Para tanto, mediante a utilização de múltiplas fontes de evidência, realizou-se a triangulação dos dados, isto é, o desenvolvimento de linhas convergentes entre as informações obtidas ao decorrer do processo de investigativo (YIN, 2005). Afinal, em conformidade com Yin (2005, p. 126), "qualquer descoberta ou conclusão em um estudo de caso provavelmente será muito mais convincente e acurada se baseada em várias fontes distintas de informação, obedecendo a um estilo corroborativo de pesquisa".

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A fim de atender aos objetivos propostos para a realização desta pesquisa, optou-se por estruturar a seção “Resultados e discussão” em dois segmentos distintos, mas complementares, de modo a explorar a temática em sua completude. Inicialmente, apresenta-se a descrição do contexto sociocultural das instituições colaboradoras, visando destacar as particularidades e as singularidades de cada uma. Após, com base na triangulação dos dados, apresenta-se as marcas do ensino de Ciências da Natureza nas respectivas realidades, de modo a compreender a importância do acesso e do desenvolvimento do conhecimento científico, que se estende, para além da formação do sujeito, à comunidade escolar.

CONTEXTO SOCIOCULTURAL DAS INSTITUIÇÕES COLABORADORAS

Nesta seção, de forma breve, será descrito o contexto das escolas colaboradoras da pesquisa. Assim, visando assegurar o anonimato das mesmas, foram atribuídas letras as três instituições participantes. A instituição de ensino “A” encontra-se localizada na zona rural do município de Vera Cruz, e seu corpo discente é constituído, em sua maioria, por filhos de agricultores. No que tange as especificações do Projeto Político Pedagógico (PPP) desta escola, destaca-se que a mesma tem como premissa estruturar um currículo contextualizado, com base nas demandas de seu entorno, assim como objetiva-se a formar parceiras com entidades e comunidade local, de modo que possibilite construir conhecimento por meio da interação, contextualizando os componentes curriculares com a respectiva realidade escolar, promovendo a aprendizagem e contribuindo para a formação cidadã do sujeito. Ainda neste documento, atenta-se aos aspectos específicos presentes no subcapítulo “ameaças externas da escola”, pois há trechos apontando o envolvimento dos estudantes no cultivo e na colheita do tabaco; consumo de bebidas alcoólicas; falta de perspectiva, de sonhos e banalização da vida por parte dos alunos.

Localizada na área urbana, mais especificamente no centro do município de Vera Cruz, a escola “B” tem como compromisso propiciar e incentivar ao aluno a liberdade de expor suas ideias e dar espaço para a reflexão. Nessa perspectiva, a escola B objetiva formar estudantes participativos, autônomos, solidários, responsáveis e comprometidos com a comunidade e consigo mesmo, sendo capazes de interagir e transformar a sociedade da qual integram. No corpo de texto do Projeto Político Pedagógico desta instituição de ensino, apesar de ressaltar a importância do contexto escolar nos processos de ensino e de aprendizagem e pontuar a necessidade de o currículo emergir da realidade da respectiva escola e de seus estudantes, não se evidencia as particularidades do mesmo, dificultando

a compreensão da concepção da escola frente a comunidade escolar, bem como de suas demandas.

A escola “C” está localizada em um dos bairros da zona urbana de Vera Cruz. No que tange o contexto escolar de dada instituição de ensino, aponta-se a complexidade dos fatores que permeiam o cotidiano escolar dos estudantes, visto que se encontram, em sua maioria, em situação de vulnerabilidade social. Esta questão é específica no Projeto Político Pedagógico da escola, pois em conformidade a este, os sujeitos vivenciam constantes situações de riscos, as quais são decorrentes do uso de entorpecentes, de bebidas alcoólicas, da pobreza e da exclusão social (PPP, 2013). Ademais, atenta-se à falta de vínculo familiar e casos como de abuso sexual e de violência, bem como a pouca participação e comprometimento dos pais e/ou responsáveis com a aprendizagem dos sujeitos. Portanto, há um somatório destes fatores que corroboram a um significativo índice de reprovação e de evasão escolar e, consequentemente, para a falta de perspectivas para o futuro, no que tange aspectos pessoais e profissionais.

Neste sentido, considerando o ensino de Ciências da Natureza, bem como os seus processos e as suas ações, contemplando as competências e as habilidades específicas na BNCC (Base Nacional Comum Curricular), percebe-se que está área de conhecimento tem importância significativa quanto ao contexto das três instituições de ensino. Isto é, embora cada instituição apresente suas particularidades, o ensino de Ciências da Natureza à luz do processo de AC é importante na medida em que se configura como uma possibilidade de o sujeito intervir sobre sua realidade, no propósito de romper estigmas e transformá-la, principalmente em relação às instituições onde este ensino está presente no sentido de mudar e qualificar não apenas a aprendizagem, mas a qualidade e a vida das pessoas.

Sobre esta ótica, considerando o contexto da escola A, é essencial permear pelo âmbito escolar discussões atreladas a agricultura familiar com ênfase na importância desta para a comunidade e a economia local, bem como evidenciar os contrapontos da mesma. Estes, por sua vez, referem-se principalmente ao uso de agrotóxicos no cultivo, utilização de equipamentos de proteção individual, saúde individual e coletiva e outros. Mediante a reflexão frente a tais questões, espera-se que o estudante, além de reconhecer a importância desta, seja capaz de modificar hábitos e rotinas no intuito de assegurar a qualidade de vida do sujeito e de sua comunidade, bem como “construir argumentos com base em dados, evidências e informações confiáveis e negociar e defender ideias e pontos de vista que promovam a consciência socioambiental [...] (BRASIL, 2017, p. 324).

Nesta mesma linha de raciocínio, destaca-se a escola C, a qual vivencia situações de vulnerabilidade social exorbitantes. Logo, acredita-se que fomentar discussões relacionadas ao ensino

de Ciências dentro do espaço escolar, contemplando, além do estudante matriculado na respectiva instituição, amigos e familiares, é uma ação que tende a dar início a um processo de transição com o propósito de corroborar com a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Com base em ações e estratégias, espera-se que o estudante seja capaz de reconhecer-se enquanto cidadão, cuidar-se em relação ao corpo e o bem-estar, respeitar a si e ao outro acolher e valorizar "a diversidade de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza" (BRASIL, 2017, p. 324). Nesse contexto, preconiza-se por uma abordagem contextualizada articulada a questões de relevância social, aspecto que tendem a contribuir com a formação de um indivíduo cientificamente alfabetizado, de agir frente a questões presentes em sua vida cotidiana.

MARCAS DO ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA NAS RESPECTIVAS REALIDADES MENCIONADAS

Considerando os distintos contextos mencionados na seção anterior, discute-se a finalidade social da área de Ciências da Natureza, ou seja, espera-se evidenciar as contribuições do ensino deste componente curricular a formação do sujeito e da comunidade, na perspectiva dos documentos mencionados e na percepção do grupo de professores envolvidos. Para dar início ao debate, questionou-se aos professores em relação ao valor cultural da aprendizagem dos conhecimentos científicos, considerando as respectivas realidades mencionadas. O grupo, em sua totalidade, compreende como uma possibilidade de ascensão pessoal e profissional, embora em dois dos contextos mencionados observa-se certa desmotivação por parte dos estudantes em relação as perspectivas futuras. Isto porque, em conformidade com Chassot (2011, p. 74), compreende-se que "a cidadania só pode ser exercida plenamente se o cidadão ou cidadã tiver acesso ao conhecimento", e, portanto, buscar nortear este processo de construção e sistematização do conhecimento, de modo que os sujeitos possam, além de atingir os objetivos pessoais e profissionais, atuarem como agentes transformadores da realidade a qual se inserem.

Nesta perspectiva, o segundo questionamento realizado aos professores encontra-se atrelado a importância de os estudantes compreenderem e se apropriarem a partir dos conhecimentos científicos, de modo que consigam entender e se relacionar melhor com o mundo, bem como intervir nele de forma responsável (VIECHENESKI; CARLETTO, 2013). Em síntese, questionou-se os professores sobre a importância de os alunos aprenderem Ciências no sentido de socializar seus

saberes em casa, pois acredita-se que a intervenção docente em sala de aula deva estar atrelada ao intuito de o sujeito socializar e multiplicar o conhecimento científico em casa, com amigos e familiares, considerando o respectivo contexto social e cultural no qual se encontra. Neste aporte, as respostas oriundas do respectivo questionamento, encontram-se representadas no Quadro 1.

Quadro 1 - Qual a importância de seus alunos aprenderem Ciências no sentido de socializar tais aprendizados.

Profas.	Excretos
PI1	No momento em que levamos o aluno a se perceber como um agente transformador, que deve cuidar de si e do ambiente que vive, este passa a cobrar dos pais e familiares outra postura.
PI2	Optou por não responder essa questão.
PC1	Muitas vezes, o aluno se apropria do conhecimento na escola e repassa a família tudo aquilo que aprendeu, contribuindo para a conscientização de todos por um mundo melhor, com atitudes de sustentabilidade, reciclagem de lixo, preservação do meio ambiente, visando o bem comum.
PC2	Repassar as informações e conhecimentos adquiridos a fim de relembrar seus familiares e conscientizar sobre a importância dos assuntos tratados.
PB1	São crianças que levarão esse conhecimento para suas famílias.
PEB1	Quanto menor a criança, mais ela aprender para vida toda, cobrando dos pais uma postura correta.
PB2	Preocupação sobre o conhecimento, para construir-se conceitos significativos tanto no dia a dia dos alunos como para vivenciar em suas casas, na comunidade e para o mundo, ampliando os conhecimentos prévios.

Fonte: autores da pesquisa, 2020.

Em decorrência do Quadro 1, percebe-se que os professores apontam direções específicas, considerando as realidades em que se encontram, bem como o grupo de alunos que possuem. Isto é, ao analisar o quadro, percebe-se que na resposta da PI1, professor da escola situada no interior do município, emergem de forma implícita as suas concepções e angústias em relação a área de conhecimento articulada a respectiva realidade, quando salienta a necessidade e a importância de "cuidar de si e do ambiente que vive". Supõe-se que a afirmativa mencionada seja decorrente da rotina

e dos hábitos cotidianos da comunidade, e, sobretudo, atrelados a agricultura e as implicações desta para o sujeito.

Enquanto as professoras da escola situada na zona urbana do mesmo, PC1 e PC2 apresentam considerações mais genéricas, tais como “conscientização de todos por um mundo melhor” e “conscientizar sobre a importância dos assuntos tratados”, elencando tópicos de ampla abrangência, como justificativa ao fato, supõe-se ser decorrente da facilidade em termos de acesso a informações, aspecto pontuado em uma das entrevistas realizadas com o grupo. Em referências as respostas dos professores da escola localizada em um dos bairros do município (PB1, PB2 e PEB1), destaca-se excertos como “levarão esse conhecimento para suas famílias”; “cobrando dos pais uma postura correta” e “vivenciar em suas casas, na comunidade e para o mundo”. Estes excertos levam-nos a crer na complexidade das questões que perpassam o cotidiano deste estudante, seja a escola ou a comunidade, mas, sobretudo, no ambiente familiar, suscitando uma postura correta dos pais e/ou responsáveis frente as questões que emergem neste.

Ademais, em síntese, ainda de acordo com os excertos destacados no Quadro 1, com exceção da professora PI2, que optou por não responder esta questão, as professoras entendem que a socialização do conhecimento científico, dos fatos e dos fenômenos estudados configura-se como uma possibilidade de reflexão frente a questões sobre si mesmo, bem como envolvem elementos que circundam a respectiva da realidade do sujeito, corroborando com a conscientização de todos os envolvidos neste processo, a fim de que os sujeitos apresentem uma postura mais correta no sentido de se perceber como um agente transformador da realidade. Em corroboração, Viecheneski e Carletto (2013, p. 224) salientam que o ensino de Ciências propicia ao sujeito a capacidade de “ver e compreender o mundo com maior criticidade e com conhecimentos para discernir, julgar e fazer escolhas conscientes em seu cotidiano, com vistas a uma melhor qualidade de vida”. Concomitantemente a este processo, observa-se a integração da comunidade escolar.

Neste desenho, em comunhão, os professores destacam que o ensino de Ciências à luz da alfabetização científica é importante na medida em que as práticas educativas orientam o estudante a se perceber como um agente transformador, a cuidar de si e do ambiente a que se insere. Assim, percebe-se que a gradativa aproximação do conhecimento científico ao aluno, indiferente da sua realidade e de seu contexto sociocultural, contribui para a significação e a ressignificação de fatos e de fenômenos que circundam a realidade do sujeito, desenvolvendo os seus saberes e a sua cultura (LORENZETTI, DELIZOICOV, 2001; KURZ; BEDIN, 2019). Ademais, salienta-se que não possibilitar o acesso e o desenvolvimento do conhecimento científico é uma forma de posicionar os

estudantes à margem do processo educativo, impossibilitando-os da participação efetiva na sociedade, no que tange a reivindicação de seus direitos e a busca por melhores condições de vida (BOMFIN, 2015).

Em decorrência do supracitado, nos PPPs das escolas A, B e C encontram-se passagens em relação aos objetivos traçados para a formação dos estudantes. A caráter de exemplo, destaca-se o trecho da PPP da escola A, o qual tem como propósito propiciar as construções dos conhecimentos mediante a interação, de modo a promover a aprendizagem e corroborar com a formação cidadã (PPPA, 2011). Não obstante a escola B tem como premissa a formação de estudantes participativos, autônomos, solidários, responsáveis e comprometidos consigo e com a comunidade, sendo capazes de transformar a sociedade da qual integram em favor da igualdade, do respeito as diferenças e na busca de alternativas para a construção de propósitos comuns (PPPB, 2013).

Do mesmo modo, a escola C, em conformidade com as descrições do PPP, embasa o processo educativo nos valores éticos e morais, no intuito de formar cidadão participativos que compreendem a realidade, transformando-a com "consciência crítica, política, democrática, buscando realização pessoal, familiar e social, visando à promoção do bem comum em busca de uma sociedade justa e fraterna" (PPPC, 2013, p. 23). Nessa perspectiva, observa-se a unanimidade em relação a um dos objetivos traçados para o processo formativo do estudante, o qual consiste na formação do sujeito para o exercício da cidadania e a construção de uma sociedade mais justa e humanizada. Para tanto, visando assegurar a formação do indivíduo para a cidadania, como almejado pelas instituições mencionadas, é necessário propiciar a abordagem dos conhecimentos científicos à luz do processo de AC.

Nesse linear, a ação docente deve preconizar pela correlação entre os objetos de conhecimento ao cotidiano no qual o estudante se encontra inserido, durante a abordagem de dada temática, de modo a evidenciar a relação do que está sendo desenvolvido no espaço escolar a sua vida cotidiana. Para tanto, para que o professor estabeleça as correlações entre o objeto de conhecimento com as vivências do estudante, é necessário "[...] entender o universo simbólico em que nosso aluno está inserido, qual sua cultura primeira, qual sua tradição cultural étnica e religiosa, a que meios de comunicação social tem acesso, a que grupos pertence [...]" (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2011, p. 136).

Os aspectos supracitados tendem a corroborar com o desenvolvimento significativo dos processos de ensino e aprendizagem dos conhecimentos científicos, moldando a identidade dos sujeitos bem como a forma de percepção e de relação com o contexto vivencial. Ademais, em relação aos Projetos Políticos Pedagógicos das instituições envolvidas nesta pesquisa, buscou-se também

evidenciar algumas problemáticas destacadas nos documentos, as quais poderiam ser discutidas em sala de aula.

Como mencionado, a escola A situa-se no interior do município de Vera Cruz, e o grupo discente da mesma constitui-se em sua maioria por filhos de agricultores. Considerando tal cenário, uma das problemáticas que emerge na respectiva realidade, conforme a Matriz F.O.F.A. destacado no PPP da escola, encontra-se atrelada ao cultivo do tabaco. Esta consiste em uma cultura que envolve uma série de etapas, na qual se tem a aplicação de agrotóxicos, aspecto que acarreta em um risco eminente de possíveis contaminações, não somente ao próprio indivíduo, como também, por exemplo, a água destinada ao consumo da população local. Afinal, foi notificada em um jornal local a identificação da presença de resíduos de 27 tipos de agrotóxicos presentes na água, dos quais cinco estão associados a doenças crônicas, tais como o câncer, os defeitos congênitos e os distúrbios. Ainda, de acordo com as informações disponibilizadas na matéria, o "município chegou no mesmo nível de São Paulo, que tem o maior índice de água contaminada do País".

Ademais, durante a colheita, em função de vestimentas inadequadas e o contato direto com o tabaco, a exposição direta ocasiona aos trabalhadores uma intoxicação aguda decorrente da absorção dérmica da nicotina durante o processo de colheita, doença popularmente conhecida como doença da folha verde do tabaco, ou pela sigla GTS (Green Tobacco Sickness). Esta intoxicação possui como sintomas tontura, fraqueza, vômito, náusea e cefaleia, bem como elevados níveis de cotinina na urina dos fumicultores (OLIVEIRA, 2010). Para tanto, é fundamental fomentar tais discussão em sala de aula, de modo que os estudantes possam assumir uma postura de agente multiplicador do conhecimento científico, a fim de compartilhe tais informações com pais, amigos e demais familiares. Este processo é importante para averiguar a possibilidade de transformar a realidade a qual este aluno se insere, visando a conscientização deste em relação ao uso dos Equipamentos de Proteção Individual (EPIs) e outras questões que permeiam tal problemática.

No Projeto Político Pedagógico da escola B, a poucas descrições relativas ao perfil do corpo discente, bem como de sua comunidade escolar, aspecto que dificulta o entendimento da perspectiva da escola sobre a mesma. Embora se encontra apenas correlações implícitas atreladas ao ensino de Ciências no documento, esta instituição afirma tratar de questões de relevância social, visando oportunizar o desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva do aluno em relação a realidade a que se insere. Isto porque o estudo sobre assuntos relativos a Ciências corrobora para a conscientização de questões oriundas do cotidiano, requisitando uma postura ético-científica de pais e familiares, potencializando o processo de alfabetização científica. Nesse linear, Quoss e

colaboradores (2017) ajuízam que o estudo sobre Ciências, mediante a interação com o meio, contribui para a qualidade de vida do indivíduo como ser social, visto que este se torna observador de situações que, até então, passavam despercebidas. Na escola C, localizada em um dos bairros do município, de acordo com as informações destacadas no PPP da respectiva instituição, uma das problemáticas salientadas refere-se a questões atreladas a vulnerabilidade social. Para tanto, este espaço requer discussões relativas a formação de cidadãos conscientes, mediante situações de aprendizagem que corroboram com o entendimento do objeto de estudo, para o exercício da cidadania, pautado no respeito, na responsabilidade, na solidariedade e na justiça. Neste sentido, espera-se que tais ações repercutam para além do espaço escolar, no intuito de envolver a comunidade desta escola, a fim de "melhorar, cada vez mais, a qualidade das relações estabelecidas entre estas, em um sentido de comprometimento mútuo" (PPPC, 2013).

Neste âmbito, enquanto ensino de Ciências da Natureza, há a necessidade de trabalhar as questões relacionadas a vulnerabilidade social quanto ao uso de drogas, a higiene pessoal e, principalmente, as questões atreladas as ações sociais, ambientais e culturais vinculadas ao bem estar e a preservação da vida. Além da contextualização do objeto de conhecimento em estudo, a abordagem deve ocorrer de forma lúdica, mediante o uso de recursos pedagógicos e elementos concretos, criando a oportunidade de interação entre os alunos e tais objetos, incentivando que os mesmos exponham suas dúvidas e hipóteses e que participem de forma ativa ao longo dos processos de ensino e aprendizagem. Ademais esta se configura como uma possibilidade de introduzir um diálogo acerca de questões respaldadas em evidências científicas, visando despertar no estudante o interesse por esta área do conhecimento desde os primeiros anos escolares, aspecto que consequentemente o fará refletir sobre ações e hábitos diários, instigando neste processo pais, familiares e pessoas próximas de seu convívio social. Neste desenho, o ensino dos objetos de conhecimentos relativos à área de Ciência da Natureza não deve se pautar no estudo de fatos, fenômenos e conceitos abordados de forma fragmentada e isolada. Logo, espera-se da ação docente propostas e estratégias de ensino, as quais não se restringem somente memorização de conceitos ou a resolução de questionários, mas que propõem ao estudante refletir acerca de determinados assuntos e as suas respectivas relações a vida cotidiana (LORENZETTI; DELIZOICOV, 2001; KURZ; BEDIN, 2019). Mediante a compreensão e apropriação do conhecimento científico, espera-se que os alunos consigam realizar uma leitura de mundo e da realidade a qual se inserem, desenvolvendo um posicionamento crítico sobre o mesmo, bem como visando melhores condições de vida para si e para

sua comunidade, em uma perspectiva de transformação (CHASSOT, 2011; LORENZETTI; DELIZOICOV, 2001).

CONCLUSÃO

Diante do exposto, preconiza-se o acesso e o desenvolvimento do conhecimento científico à luz da promoção da alfabetização científica desde os anos iniciais, visando a formação de um indivíduo capaz de compreender seu entorno e agir como um multiplicador de assuntos relativos a Ciências em seu contexto sociocultural. Afinal, o ensino de Ciências da Natureza nos anos iniciais do Ensino Fundamental, além de fundamentar os demais conhecimentos que serão desenvolvidos ao longo dos anos escolares, proporciona ao estudante momentos e espaços de reflexão e discussão, atitudes essenciais ao exercício da cidadania, contemplando questões atreladas a inclusão social, o respeito a diversidade, tolerância, senso crítico, dentre outros.

Neste processo, é importante e significativo envolver tanto o estudante quanto a comunidade escolar, de modo que em comunhão estes possam discutir acerca de temas de relevância social. Todavia, cabe destacar que, embora não mencionado recorrentemente no corpo de texto, tais medidas e ações voltadas a formação de um indivíduo cientificamente alfabetizado requer, além da ação docente voltada ao desenvolvimento da mesma, apoio institucional, a implantação e a implementação de políticas públicas voltadas a educação científica, à formação de professores, infraestruturas, entre outras exiguidades.

Ademais, como destacado ao longo do texto, percebe-se que as professoras possuem uma visão significativa de formação e de autoformação de cidadãos críticos e ativos em sociedade para seus alunos, indiferente da localidade em que se encontram; logo, há a necessidade de pensar em ações sociais e em estratégias didáticas para que a efetivação do conhecimento científico possa não apenas chegar aos diferentes contextos dos alunos, mas neles e sobre eles fazer efeito significativo no sentido de mudar a realidade, bem como qualificar o ambiente e a vida das pessoas que neles se encontram.

REFERÊNCIAS

ABIB, M. L. V. dos S. **Por que os objetos flutuam?** Três versões de diálogos entre as explicações das crianças e as explicações científicas. In: CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. (org.) Ensino de Ciências por investigação. São Paulo: Cengage Learning, 2013, p.93-110.

AMABIS, J. M**. A premência da Educação Cientifica**. In: WERTHEIN, Jorge; CUNHA, Célio da (orgs.) Educação científica e desenvolvimento: o que pensam os cientistas. Brasília: UNESCO, Instituto Sangari, 2005.

BONFIM, H. C. C. **A Alfabetização Científica e tecnológica no ciclo II do ensino fundamental:** um estudo nas escolas municipais de Curitiba. 2015.

CHASSOT, A. I. **Sete escritos sobre educação e ciência**. São Paulo: Cortez, 2008.

CHASSOT, A. I. **Alfabetização científica**: questões e desafios para a educação. 5ª Ed. Unijuí, 2011.

DELIZOICOV, D; ANGOTTI, J. A; PERNAMBUCO, M. M. C. A. **Ensino de Ciências**: Fundamentos e Métodos. São Paulo: Cortez. 2011

DRUCK, S**. Educação Científica no Brasil:** uma urgência. In: WERTHEIN, J.; CUNHA, C. da. (org.). Ensino de Ciências e Desenvolvimento: o que pensam os cientistas. Brasília: UNESCO, Instituto Sangari, 2009.

KURZ, D. L.; BEDIN, E. **As possibilidades de um e-book de experimentos para a promoção da alfabetização científica na área de Ciências da Natureza nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Redin-Revista Educacional Interdisciplinar, v. 8, n. 1, 2019.

LORENZETTI, L.; DELIZOICOV, D**. Alfabetização científica no contexto das séries iniciais.** Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências, v.3, n.1, p. 37-50, 2001.

PAULA, M. S. **Atividades experimentais de demonstração no ensino de ciências nos anos iniciais:** contribuições para uma formação crítica na educação em ciências. Revista Práxis, v. 10, n. 20, p. 161-168, 2018.

PORTAL GAZ. **Pesquisa encontra resíduos de agrotóxicos na água de Santa Cruz e Região.** Disponível em: <http://www.gaz.com.br/conteudos/geral/2019/04/22/144250-pesquisa_encontra_residuos_de_agrotoxicos_na_agua_de_santa_cruz_e_regiao.html.php.> Acesso:13.07.2020.

Projeto Político Pedagógico. Escola A.

Projeto Político Pedagógico. Escola B.

Projeto Político Pedagógico. Escola C.

OLIVEIRA, P. P. V et al. ***First reported outbreak of green tobacco sickness in Brazil.*** Cad. Saúde Pública, v. 26, n. 12, p. 2263-2269, 2010.

QUOOS, A. et. al. **Projeto "Eu Cientista": um estímulo ao interesse pela química na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.** In: 37º Encontro de debates sobre o ensino de química, 37, 2017. Anais ... Rio Grande: EDEQ- FURG, p.1-9, 2017.

SARMENTO, M. J. O estudo de caso etnográfico em educação. 2011.

SASSERON, L. H**. Alfabetização científica no ensino fundamental:** estrutura e indicadores deste processo em sala de aula. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2008.

TEDESCO, J. C. **Formação científica para todos.** In: WERTHEIN, J.; CUNHA, C. da.(org.). Ensino de Ciências e Desenvolvimento: o que pensam os cientistas. Brasília: UNESCO, Instituto Sangari, 2009

VIECHENESKI, J. P.; CARLETTO, M**. Por que e para quê ensinar ciências para crianças.** Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia, v. 6, n. 2, 2013.

YACUZZI, E. **El estudio de caso como metodología de investigación: teoría, mecanismos causales, validación**. Serie Documentos de Trabajo, 2005.

YIN, R. **Estudo de Caso. Planejamento e Métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

31/JUL e 1 e 2/AGO 2020
IV CONEPI
IV CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO & PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES
conepi.contatosempreendimentos.com.br
Evento 100% Online

ALFABETIZAÇÃO DISCURSIVA: ESPAÇOS, TEMPOS E DIÁLOGOS DA CRIANÇA ESCRITORA DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

CARLOS, Thaís Rodrigues
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/IE)
Universidade Federal de Mato Grosso – Campus Cuiabá
thaisrodriguescarlos15@gmail.com

RESUMO

Compreende-se o trabalho com a alfabetização como um processo repleto de sentidos e que se constitui por meio das relações com a cultura, história e sociedade, sendo fundamental que as crianças tenham espaço e tempos planejados para a realização de uma alfabetização discursiva, o qual se constitui por meio do trabalho com as diferentes linguagens humanas – dança, teatro, música, poesia etc. Portanto, têm-se como objetivo neste artigo contribuir para se (re) pensar as formas de trabalho com o espaço e tempo no primeiro ciclo de alfabetização e como a perspectiva discursiva pode contribuir para essa organização no espaço escolar. Utiliza-se como pressupostos teóricos de desenvolvimento humano a Teoria Histórico-Cultural (VIGOTSKI, 2009a, 2008b, 2007c; MILLER; MELLO, 2008; PINO, 2005a, 2006b; CRUZ, 2011), a perspectiva de dialogia dos enunciados (BAKHTIN, 2017), a literatura e arte como direitos fundamentais (CANDIDO, 2004) e a alfabetização como processo discursivo (SMOLKA; 2012; GUIMARÃES, 2017; SILVA, 2006). Apresentam-se neste texto recortes de um estudo de revisão-bibliográfica e análise de escritas infantis coletadas entre os meses de janeiro e fevereiro de 2020, em uma turma do primeiro ano do ciclo de alfabetização de uma escola pública em Cuiabá/MT. Deste modo, constatou-se com as análises e reflexões, a importância das formas de trabalho, diálogos, tempo e espaços organizados em sala de aula para a construção didático-pedagógica de ações planejadas que permitam que as crianças se apropriem da cultura e história para produzirem escritas permeadas de sentidos e significados no decorrer do ciclo de alfabetização.

Palavras-chave: Ciclo de Alfabetização. Perspectiva discursiva. Escritas infantis.

INTRODUÇÃO

Compreendemos a alfabetização como um processo que precisa estar repleto de sentidos, interações, diálogos e significados, o qual considere a criança como sujeito ativo e produtor de cultura (VIGOTSKI, 2009a) e oportunize aos estudantes um espaço organizado para o desenvolvimento humano e de todas as suas potencialidades. (SINGULANI, 2017).

Para Singulani (2017, p. 129) "no espaço escolar, a criança amplia seus contatos sociais, pois passa a se relacionar com pessoas que não fazem parte do seu convívio familiar. Da mesma forma, pode conhecer novos objetos culturais e realizar novas experiências", portanto, a escola tem papel fundamental para o desenvolvimento humano.

Desta forma, as interações proporcionadas pelas relações construídas na escola com as crianças, professores, profissionais da escola e contexto, possibilitam que se (re) pense as formas de trabalho com a infância, para que as produções infantis resultem de um processo contínuo de apropriação de sentidos e conhecimentos culturais e científicos que a escola ampliará.

Partindo de estudos bibliográficos sobre a Teoria Histórico-Cultural (VIGOTSKI, 2009a, 2008b, 2007c; MILLER; MELLO, 2008; PINO, 2005a, 2006b; CRUZ, 2011) e da alfabetização como processo discursivo (SMOLKA; 2012; GUIMARÃES, 2017; SILVA, 2006) buscamos neste artigo apresentar as experiências docentes da autora, o qual é pesquisadora e professora em uma sala de aula de 1° ano do ensino fundamental, atuando em uma escola pública de Cuiabá/MT, de classe média baixa.

Desta forma, o trabalho desenvolvido em sala de aula tem como principais ideias considerar todo o processo de produção das crianças, valorizando as etapas, a participação deles e as formas de expressão utilizadas durante a escrita, pois, como afirma Vigotski (2009c, p. 100-101):

> Não se deve esquecer que a lei principal da criação infantil consiste em ver seu valor não no resultado, não no produto da criação, mas no processo. O importante não é o que as crianças criam, o importante é que criam, compõem, exercitam-se na imaginação criativa e na encarnação dessa imaginação.

Assim, consideramos a linguagem como um meio fundamental para que as crianças se apropriem dos conhecimentos, internalizando a fala social e transformando-a em fala interior, o qual necessita das relações com os meios sociais – cultura, pessoas, instrumentos culturais etc., desta forma, as *funções superiores* – fala, imaginação, escrita, leitura etc. – podem se desenvolver (VIGOTSKI, 2007b). Vigotski (2017, p. 114) também afirma que:

> A linguagem origina-se em primeiro lugar como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a rodeiam. Só depois, convertido em linguagem interna, transforma-se em função mental interna que fornece os meios fundamentais ao pensamento da criança. [...] Como a linguagem interior e o pensamento nascem do complexo de inter-relações entre a criança e as pessoas que a rodeiam, assim estas inter-relações são também a origem dos processos volitivos da criança.

Apoiamo-nos neste pensamento do autor que compreende a linguagem como meio de relação da criança com os outros (VIGOTSKI, 2009), por isso, destacamos a importância do trabalho pedagógico para que as crianças se apropriem de experiências formativas que promovam o desenvolvimento humano.

A proposta de investigação neste trabalho foi analisar e discutir os dados coletados – anotações de campo, escritas infantis e discursos das crianças – pela pesquisadora que também é professora da turma, por meio de uma sequência de atividades que tinha como proposta produzir nas crianças o desejo de escrever.

Portanto, foram utilizadas para a realização das atividades as aulas de português, leitura, produção textual e de artes, em que se buscou por meio de práticas de leitura literária e escrita, práticas discursivas de alfabetização (SMOLKA, 2012) o qual se propõe pensar em atividades repletas de sentidos em que "as crianças aprendem a escrever escrevendo [...]" (SMOLKA, 2012, p. 150) mediante a organização do espaço, tempo e diálogos em sala de aula.

Destarte, este artigo está dividido em três momentos: no primeiro abordaremos as concepções e conceitos da Teoria Histórico-Cultural para o desenvolvimento humano e a perspectiva discursiva de alfabetização; e como elas contribuem para que pensemos na organização do espaço, tempo e diálogos, no segundo momento, traremos excertos das escritas infantis produzidas em sala de aula, o qual analisaremos e dialogaremos sobre as formas de trabalho, e no último momento, apresentaremos algumas conclusões que resultarão em outras indagações.

ESPAÇOS, TEMPOS E DIÁLOGOS NA ALFABETIZAÇÃO: PARA QUEM?

Pensamos a alfabetização como um importante momento do desenvolvimento humano e compreendemos o espaço, tempo e diálogos como fundamentais para o desenvolvimento da linguagem "porque não se "ensina" ou não se "aprende" simplesmente a "ler" e a "escrever". Aprende-se (a usar) uma forma de linguagem, uma forma de interação verbal, uma atividade, um trabalho simbólico" (SMOLKA, 2012, p. 82).

Para que a sala de aula se torne um lugar de acolhimento, diálogo, partilha e uso da linguagem, resultando no desenvolvimento das *funções superiores* – memória, fala, escrita, imaginação, leitura, criação etc. – são necessárias que as formas de organização do espaço e tempo das atividades compreendam as crianças como sujeitos ativos e históricos, que criam, produzem e pensam, que interajam com os outros, pois:

> A infância do ser humano é mais longa e complexa do que a dos outros animais, justamente pela necessidade de a criança converter as suas funções psicológicas elementares em funções psicológicas superiores sob a ação da cultura, a partir de sua atividade no contexto das relações sociais. (TEIXEIRA; BARCA, 2017, p. 33).

Essa infância que defendemos se baseia na perspectiva Histórico-Cultural (VIGOTSKI, 2009d) de desenvolvimento humano, o qual considera as relações sociais que a criança estabelece desde o nascimento com a história e a cultura da humanidade, signos, gestos e símbolos, como fundamentais, porque:

> A criança, desde seus primeiros momentos de vida, está imersa em um sistema de significações sociais. Os adultos procuram ativamente incorporá-la à reserva de ações e significados produzidos e acumulados historicamente. Pela mediação do outro, revestida de gestos, atos e palavras, a criança vai se apropriando (das) e elaborando as formas de atividade prática e mental consolidadas (e emergentes) de sua cultura, num processo em que pensamento e linguagem articulam-se dinamicamente. (FONTANA, 2005, p. 120).

Desta forma, os diálogos produzidos em sala de aula e as relações de ensino são importantes para que os processos de elaboração contribuam para a internalização das formas culturais e consequentemente, para o desenvolvimento da linguagem, memória, escrita e leitura.

Para Vigotski (2009d) a linguagem é uma importante forma de relação, que contribui para que as crianças aprendam e internalizem as formas culturais de participação, já a professora é a mediadora que apresenta aos alunos o amplo repertório cultural e científico da sociedade, Nogueira (2010, p. 14) explica melhor:

> A atividade mediada é constituída a partir de um processo interpsicológico. Desde os primeiros momentos de vida da criança, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores é sempre mediação da realidade. Através dos diferentes processos de mediação de comportamento e da cultura, representativos da história da humanidade. À medida em que estes processos são internalizados, passando a ocorrer sem intervenção de outras pessoas, a atividade mediada transforma-se em um processo intrapsicológico, dando origem à atividade voluntária.

Também, consideramos importante a escuta dos enunciados produzidos (BAKHTIN, 2016) em sala de aula, por serem repletos de sentidos e vozes, assim, como os gestos, isso justifica a

importância de que a professora esteja disposta a escutar as palavras e os gestos das crianças, para que então, organize o espaço e o tempo junto com elas.

Essa necessidade de escuta atenta, pode ser explicada por Bakhtin (2016) ao informar que todas as palavras escolhidas são carregadas de expressão e sentidos os quais atribuímos, ou seja, não existe enunciado sem uma forma de expressão:

> Quando escolhemos as palavras, partimos do conjunto projetado do enunciado, e esse conjunto que projetamos e criamos é sempre expressivo e é ele que irradia a sua expressão (ou melhor, a nossa expressão) a cada palavra que escolhemos; por assim dizer, contagia essa palavra com a expressão do conjunto. E escolhemos a palavra pelo significado que em si mesmo não é expressivo, mas pode ou não corresponder aos nossos objetivos expressivos em face de outras palavras, isto é, em face do conjunto do nosso enunciado. (BAKHTIN, 2016, p. 51).

Desta forma, ao escutar os alunos, a professora possibilita que as expressões humanas também sejam observadas para a organização do espaço e tempo em sala de aula. Essa escuta acontece durante os momentos de leitura, contação de histórias, atividades pedagógicas, recreio e na brincadeira.

A professora ao compreender a necessidade de planejar estes momentos de escuta, também entende que desta forma ela pode trabalhar o desenvolvimento máximo das funções superiores das crianças e não apenas trabalhar aspectos que já se desenvolveram na personalidade da criança, pois:

> [...] estudos [de Thorndike] demonstram que o intelecto não é precisamente a reunião de determinado número de capacidades gerais – observação, atenção, memória, juízo etc. – mas sim a soma de muitas capacidades diferentes, cada uma das quais em certa medida, independe das outras. Portanto, cada uma tem de ser desenvolvida independentemente, mediante exercício adequado. A tarefa do docente consiste em desenvolver não uma única capacidade de pensar, mas muitas capacidades particulares de pensar em campos diferentes; não em reforçar a nossa capacidade geral de prestar atenção, mas em desenvolver diferentes faculdades de concentrar a atenção sobre diferentes matérias. (LURIA, 2017, p. 108).

Desta forma, proporcionar espaços que tenham livros, brinquedos, objetos culturais, revistas, papeis, textos etc., os quais sejam seguros e apropriados ao estágio de desenvolvimento; e estejam ao alcance das crianças e não fechados em armários ou em lugares inalcançáveis, é fundamental para que as crianças compreendam que o espaço pertence a elas e por isso, também precisam cuidar do espaço e objetos.

Outro importante ponto que destacamos é a participação das crianças na construção da rotina pedagógica por meio de diálogos com as crianças que podem ser construídos no decorrer das atividades pedagógicas, a alfabetização é um processo de construção coletiva, ou seja, as relações sociais como forma de aprendizagem precisam estar presentes nas escolas, Smolka (2012, p. 65):

> A alfabetização, na escola, reduz-se a um processo, individualista e solitário, que configura um determinado tipo de sujeito e produz "ilusão da autonomia" ("autônomo" é aquele que "entende o que a professora diz; aquele que realiza, sozinho, as tarefas; é aquele que "não precisa perguntar"; é aquele que "não precisa dos outros". Revela-se o mito da autossuficiência que, além de camuflar a cooperação, aponta e culpa os "fracos e incompetentes").

Esta crítica tecida por Smolka (2012) ainda é muito atual quando pensamos nos processos de alfabetização no ciclo de alfabetização, porque a criança que escreve precisa saber para quê escreve e por quê escreve, e não escrever ou ler o que os adultos querem que ela escreva ou leia.

Portanto, defendemos que o espaço, tempo e diálogos no ciclo de alfabetização sejam organizados para as crianças, promovendo o que há de melhor na cultura e ciência da sociedade para possibilitar a construção e o desenvolvimento das funções superiores dos estudantes, sabendo disto, continuamos a conversa...

CONTINUANDO A CONVERSA: ESCRITAS INFANTIS DO 1° ANO DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Nesta parte queremos continuar nossa discussão e apresentar como a organização do espaço, tempo e diálogos podem contribuir para que a escrita das crianças seja permeada de sentidos e para que elas compreendam que escrever também é uma forma de comunicação com o outro por meio de enunciados escritos. (BAKHTIN, 2016).

Sabendo disto, defendemos que a escrita no ciclo de alfabetização precisa estar permeada de sentidos e significados, ou seja, as atividades propostas pela professora precisam sensibilizar as crianças e permitir que elas escrevam o que sentem, pensam ou querem, pois o objetivo das atividades escritas não pode ser a correção de textos como certo ou errado, mas o aprendizado do processo da escrita:

> As crianças aprendem um modo de serem leitoras e escritoras porque experimentam a escrita nos seus contextos de utilização. Deste modo, as crianças *não* escrevem "para o professor corrigir". Elas *usam* – praticam – a leitura e a escritura. Os textos podem ser ou não corrigidos, dependendo da função e do uso. (SMOLKA, 2012, p. 150-151).

Isto significa que as crianças aprendem a se utilizar do objeto *cultural livro* e da escrita em *contextos de utilização* (SMOLKA, 2012) que ampliam seus interesses e conhecimentos, oportunizando diferentes experiências que produzam a necessidade da escrita. Seguindo o mesmo pensamento, Vigotski (2009, p. 64-65) aponta algumas questões:

> Com muita frequência, na passagem para a escrita, as dificuldades da criança são explicadas por motivos internos mais profundos. A fala é sempre compreensível para a criança; ela surge da comunicação ao vivo com as outras pessoas; é uma reação perfeitamente natural; é a resposta da criança ao que, à sua volta, influencia-a e sensibiliza-a. Ao passar para a escrita, que é bem mais abstrata e condicional, a criança frequentemente não entende para que precisa escrever. Está ausente a necessidade interna da escrita.

Com esta ideia, compreendemos que muitas vezes a escola oferece aos alunos uma escrita sem sentido e técnica, o qual tem apenas como objetivo a correção sistemática das escritas e a classificação de certo ou errado, isto descaracteriza a função social da escritura e não contribui para a construção de sentidos e o desejo de escrever das crianças, tornando esta atividade enfadonha e sem sentido. Já compreendendo isto, Vigotski (2009, p. 65) complementa o pensamento anterior com um importante relato sobre a escola de sua época, mas que parece atual para os nossos dias:

> Isso [não desejo de escrever] acontece sobretudo em casos em que a criança escreve sobre temas dados pela escola. Na velha escola, o desenvolvimento da criação literária dos alunos caminhava, principalmente, na seguinte direção: o professor apresentava o tema da composição e as crianças viam-se diante da tarefa de escrevê-la, aproximando a sua fala o mais possível da fala literária dos adultos ou do estilo dos livros que leram.

Este relato exemplifica um paradigma construído no decorrer da história que coloca o ensino da escrita e leitura como técnico e sistematizado; algo que percebemos ao estudar a história dos métodos de alfabetização e do ensino da leitura e escrita no Brasil (MORTATTI, 2005a, 2000b) que durante décadas este ensino foi marcado por diferentes momentos no trabalho com os métodos de alfabetização.

Desta forma, propor leituras e atividades em sala de aula que permitam aos alunos explorarem a escrita e a leitura de forma criativa e crítica, considerando suas características individuais e sociais; e proporcionando a escuta sobre o que eles querem *escrever/dizer* faz com que nós professores rompamos com antigos paradigmas de alfabetização.

Partindo disto, buscamos em uma sala de aula de 1° ano do ensino fundamental de uma escola pública em Cuiabá/MT, trabalhar uma sequência de atividades com a leitura de livro de poesias de Mário Quintana e com a autobiografia do autor, as atividades consistiam em propor leituras coletivas, feitas pela professora ou pelas crianças, recitação de poesias pelas crianças e rodas de conversa sobre a vida do poeta.

Para isso, foram utilizadas cinco aulas de aproximadamente 40 minutos para que as leituras e as atividades escritas fossem realizadas; respeitávamos o tempo das crianças, pois se elas desejam continuar após este momento, respeitávamos e se terminavam antes, ela podiam realizar outras, tais como: leitura de livros, jogos pedagógicos, desenho e conversar com os colegas.

Os materiais utilizados para a realização das atividades, tais como: lápis, canetinhas, lápis de colorir, livros, papeis, cartazes e fotos do autor, tapete, borrachas, apontares, réguas, tesouras para crianças, ficaram disponíveis aos alunos para utilização e consulta durante todas as aulas.

As crianças demonstraram curiosidade pelas leituras e vida do poeta, achando interessante e engraçado a forma como o próprio autor descrevia sua vida e as obras publicadas, alguns alunos realizaram pesquisas em casa, por meio de celular ou computador, trazendo as anotações nas aulas seguintes. Este interesse pode ser justificado, pois:

> As crianças arriscam escrever porque querem, porque podem, porque gostam, porque não ocupam o lugar dos "alunos que (ainda) não sabem", mas daqueles que *podem ser* leitores, escritores e autores. As tentativas, as experimentações, os recursos e as hipóteses se evidenciam numa variedade de esquemas exploratórios e interpretativos que marcam (em termos da ortografia e da gramática) a passagem intra/interdiscurso no trabalho da escritura. (SMOLKA, 2012, p. 140).

Após este momento, em roda de conversa começamos a dialogar sobre como seria se nós descrevêssemos nossa vida, gostos e sonhos em forma de autobiografia, após este momento, as crianças propuseram a escrita de um *diário de lembranças* para a escrita sobre o que gostaram de aprender, fazer e conhecer durante o ano letivo de 2019. Neste momento destacamos que para as crianças:

> A escrita começa a se constituir um modo de interação consigo mesmo e com os outros, um modo de *dizer* as coisas. Nesse dizer, então, não só a emergência de modelos, de padrões e de organização sociais, mas, também, a constituição do sentido. (SMOLKA, 2012, 140).

A proposta do nome surgiu por meio de uma aluna que achando interessante, disse que achava parecido com a escrita de diários, ela falou – A*mo diários! Que tal um diário para lembrar? Um de lembranças?* Depois de uma votação, todos optaram por este nome. Porém, antes, a professora explicou as diferenças entre a autobiografia e o diário aos alunos.

Nas figuras a seguir apresentamos alguns recortes da escrita das crianças os quais foram escolhidas escritas consideradas mais significativas para este primeiro momento de análise:

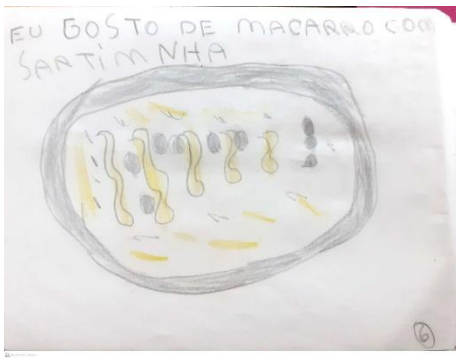
Figura 1: Escrita da aluna, 7 anos de idade



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora 2020

Nesta figura, observamos na escrita da aluna a vontade de escrever sobre o que ela gosta, pois ela mesma organiza a forma que será apresentada a escrita e os desenhos, criando três colunas de animais, assim, podemos compreender que essa forma de organização demonstra que ela se apropriou do conhecimento social da escrita, visto que ela procura facilitar o entendimento do leitor, mesmo sentido dificuldades durante a produção escrita, a aluna arrisca e escreve. Observemos a próxima figura:

Figura 2: Escrita da aluna, 7 anos de idade



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2020

Na figura acima percebemos que a aluna busca formas iconográficas e escritas para expressar suas vontades, ideias e gostos, buscando ser compreendida por aquele que lê o seu diário de memórias. Também observamos a tentativa de organização das páginas por meio da escrita de uma sequência numérica de páginas, ou seja, ela compreende que isto facilitará a organização de sua escrita e posteriormente, da leitura de seu diário de memórias.

Na figura 3, observamos novamente a vontade de expressar ao leitor quem ela é e quem faz parte da sua vida cotidiana, sendo o irmão mais velho:

Figura 3: Escrita da aluna, 7 anos de idade



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2020

Nesta figura compreendemos um pouco mais sobre a vida da aluna que escreve e aponta a sua idade, assim, como a do irmão, por meio da escrita e ilustração, ela busca apresentar ao leitor pessoas e momentos que são importantes para ela e que deixam-na alegre e fazem-na feliz.

Ou seja, a aluna busca formas para que a sua escrita seja compreendida pelo outro que a lerá, mesmo que a ortografia das palavras não seja compreendida pela norma padrão da língua portuguesa como correta, podemos afirmar que a aluna escreveu com propriedade e compreendeu a função social das palavras e do texto.

Portanto, afirmarmos que a aluna se apropriou desta função social e buscou outras formas, além da escrita, para ser compreendida durante a comunicação, por meio das palavras e das ilustrações por ela empreendidas.

Isto significa um importante momento para o processo de aquisição da cultura escrita, quando pensamos nas tantas possiblidades de atividades que podemos realizar em sala de aula ao organizamos o tempo e espaço para que as crianças se sintam confortáveis para expressar e comunicar o que sentem e pensam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

São muitos os desafios para que pensemos em uma leitura e escrita permeada de sentidos e que construa nas crianças o prazer de escrever e ler, porém nós professores precisamos compreender a importância das atividades pedagógicas para que realizemos em sala de aula um trabalho produtivo que considere conjuntamente a organização e planejamento do espaço, tempo e diálogos.

Compreendemos que o professor é o principal mediador de cultura e ciência dentro da sala de aula e por isso precisa pensar e organizar as formas como serão explorados os materiais pedagógicos, os objetos culturais, o espaço e a rotina escolar, para que os objetivos propostas sejam alcançados e as potencialidades humanas sejam exploradas ao máximo.

Destacamos que mesmo com as dificuldades que nos são colocadas como professores, nós podemos realizar um trabalho pedagógico que valorize a criança como produtora de cultura e as produções infantis, pois somos os principais mediadores em sala de aula.

Portanto, são muitos os desafios, mas as experiências em sala de aula de aula demonstram ser possível que pensemos em formas de alfabetizar discursivamente por meio de atividades repletas de sentidos, críticas e criativas. Assim, deixamos a proposta para futuras discussões no campo da alfabetização.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso.** 1°ed. São Paulo: Editora 34, 2016. 175 p.

CRUZ, Maria Nazaré da. Imaginação, linguagem e elaboração de conhecimento na perspectiva da psicologia histórico-cultural de Vigotski. **Emoção, memória, imaginação: a constituição do desenvolvimento humano na história e na cultura**. In: _____: 1° ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011, p. 85-103.

FONTANA, Roseli A. C. A elaboração conceitual: a dinâmica das interlocuções na sala de aula. **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento.** 10° ed. Campinas, SP: Papirus, 2005, p. 119-147.

GUIMARÃES, Núbia S. **O trabalho com literatura e o desenvolvimento cultural de adultos e crianças na educação infantil.** 2017. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2017.

LURIA, A. R. A Psicologia Experimental e o Desenvolvimento Infantil. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. In:_____: 15° ed. São Paulo: Ícone, 2017, p. 85-102.

NOGUEIRA, Ana L. H. Eu leio, ele lê, nós lemos: Processos de negociação na construção da leitura. **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento.** 10° ed. Campinas, SP: Papirus, 2005, p. 13-31.

MILLER, Stela. MELLO, Suely A. **O desenvolvimento da linguagem oral e escrita em crianças de 0 a 5 anos.** Curitiba: Pro-Infantil, 2008, 57 p.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. A" querela dos métodos " de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. **Acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa,** v. 3, n. 5, p. 91-114, 2009.

_____. Cartilha de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular. **Cadernos Cedes**, v. 20, n. 52, p. 41-54, 2000.

PINO, Angel. A criança, um ser cultural ou da passagem do biológico ao simbólico. **As marcas do humano: As origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski.** In:_____: São Paulo: Cortez, 2005. p. 13-67.

_____. A produção imaginária e a formação do sentido estético. Reflexões úteis para uma educação humana**. Pro-posições**, v. 17, n. 2, p. 47-69, 2006. Disponível em: << https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643628 >>. Acesso em: 01 de jul. de 2019, 17:15:00.

_____. **As marcas do humano: As origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S.** Vigotski. In:_____: São Paulo: Cortez, 2005. p. 19-41.

SILVA, Daniele N. Henrique. **Imaginação, criança e escola: processos criativos na sala de aula.** Tese (doutorado). 2006. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2006.

SINGULANI, Renata A. D. A organização do espaço da escola de educação infantil. **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: Conversando com professoras e professores**. In:_____: 1 ed. Curitiba, PR: CRV, 2017, p. 129-139.

SMOLKA, Ana Luiza B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo.** São Paulo: Cortez, Campinas, SP: 13° Ed. Unicamp, 2012, 183 p.

TEIXEIRA, Sonia R. BARCA, Ana P. de A. Teoria Histórico-Cultural e Educação Infantil: concepções para orientar o pensar e o agir docentes. **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: Conversando com professoras e professores**. In:_____: 1 ed. Curitiba, PR: CRV, 2017, p. 29 – 39.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 7° ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007, 182 p.

_____. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores.** 1° ed. São Paulo: Ática, 2009, 135 p.

_____. Pensamento e palavra. **Pensamento e linguagem.** In:_____. 4° ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008, p. 149-190.



A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SOUSA, Maria Leni Pessoa de
Faculdade Evangélica Cristo Rei
leni.pessoa.yt@hotmail.com

SILVA, Maria Zilda Medeiros da
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
zilda.libras@gmail,com

CARVALHO, Girlene dos Anjos Costa Xavier de
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)
girlenedosanjos@hotmail.com

Orientadora: MORAIS, Nadja Maria de Menezes
Centro Universitário Leonardo Da Vinci (UNIASSELVI)
nadja.iah@hotmail.com

RESUMO

Este artigo analisa a importância das práticas lúdicas na educação infantil, visto como ferramenta eficaz que pode transformá-la em uma ação prazerosa, no qual deixa a criança motivada para criar sua história contando e recontando o que foi exposto pela aula da professora, assim produz resultados positivos na aprendizagem escolar da criança. Ao aplicar atividades lúdicas no ensino infantil pode-se proporcionar e descobrir vários potenciais cognitivos, sociais, afetivos, motor e ainda, o linguístico que envolve o seu meio família para o mundo escolar. Nota-se que, na medida em que as atividades escolares são aplicadas de forma lúdica a criança sente-se motivada em aprender, participar e compartilhar junto aos professores e os colegas de classe, assim o aprendizado torna significativo. O objetivo deste estudo é esclarecer a importância desse método lúdico para que o educador venha refletir e decidir por esta metodologia, e com isso procurar aplicá-la em seu plano e ações pedagógicas como fonte auxiliadora nas atividades da educação infantil. Para tanto, baseando-se nas teorias de Vygotsky (1994), REDIN (2000), Freire (1995) e entre outros renomados teóricos nos vão dar sustentação para esta pesquisa em foco, e assim, poder afirmar a importância desta prática para o desenvolvimento da criança no contexto escolar.

Palavras-chave: Lúdico. Educação infantil. Professor.

INTRODUÇÃO

A finalidade deste artigo será abordar a importância das práticas lúdicas na educação infantil como um instrumento eficaz para desenvolver na criança sua aprendizagem no contexto escolar. O objetivo deste trabalho é de esclarecimento para que o educador venha refletir e reconhecer os efeitos das práticas lúdicas quando aplicada em forma de aprendizagem, nisto se vai procurar a melhor forma de como se deve aplicar esse método focando-se nos objetivos que se deseja alcançar nesta aprendizagem.

Porém, para que tenhamos um melhor entendimento para se esclarecer esta temática vamos nos basear nas teorias de alguns estudiosos, a exemplo de, Piaget (1974) e Vygotsky (1994) e nos demais teóricos que vão sendo citados no decorrer do trabalho, através dessas fontes teóricas vamos chegar à conclusão e constatar dessa importância lúdica no ensino infantil.

No entanto, este estudo em pesquisas vai estar focado ao ensino infantil, pois se sabe que é faixa etária que mais se deve trabalhar o lúdico em sala de aula, motivo pelo o qual a criança está iniciando uma nova realidade de vida em um ambiente bem diferente do seu ambiente familiar. Portanto, a escola deve proporcionar um local agradável para que essa criança tenha uma infância diferente, mas que sinta o desejo de aprender por prazer.

Este artigo será dividido nos seguintes capítulos: Ludicidade, Educação Infantil aplicada de forma lúdica, O lúdico e sua importância para a educação infantil e Metodologia, seguido de seus respectivos subtítulos: Brincando também se aprende, Ensino e aprendizagem infantil, os jogos como fonte de aprendizagem, desenvolver leitura e escrita de forma lúdica, Considerações finais e Referências.

1 LUDICIDADE

Para que possamos entender o que é a ludicidade, vamos primeiramente conceituá-la. Ao se pesquisar o tema se percebeu que existem muitos conceitos, dos quais um se destaca em sua origem como do latim “ludus” que quer dizer “jogo”, se limitasse na sua origem, apenas estaria se referindo ao jogar, o brincar e ao movimento espontâneo, porém, o conceito não parou na palavra de origem, acompanhou as pesquisas de psicomotricidade, passando a ser reconhecida como características essenciais na psicofisiologia do comportamento humano.

No entendimento da tipologia conceituam o lúdico como jogos pedagógicos nos seguintes processos: nas brincadeiras, nas dinâmicas de grupos, em recorte e colagem, nas dramatizações, nos exercícios físicos, nas cantigas de roda, nas atividades rítmicas e nas atividades nos computadores. Já outros conceitos descritos por estudiosos conhecedor da temática, a exemplo de Piaget (1974) ver o lúdico como construtor do conhecimento sobre o mundo físico e social desde o período sensório-motor até o período formal.

Enquanto para Vygotsky (1994) o lúdico aplicado em formas de jogos, se pode criar interesse quando este é posto em prática com finalidade e com eficiência em moldura na qual possa desenvolver todas as outras atividades. Diante destes conceitos atribuídos a ludicidade, percebe-se que todos procuram dar a devida importância da ludicidade a ser trabalhada no processo para com o desenvolvimento da criança, seja na aprendizagem escolar ou outras aprendizagens, as quais já foram destacadas no resumo deste estudo.

1.1 Brincando também se aprende

As brincadeiras no contexto escolar têm sido de grandes discussões e ponto de vista variado, uma boa parte das pessoas acham que as brincadeiras só deveriam ocorrer no horário do recreio, uns questionam que se for aplicada essa brincadeira durante a aula poderá ocasionar grande descontrole da criança por parte do professor. Já para outros, acham que através das brincadeiras junto à equipe pedagógica é provável conhecer melhor o aluno e fazer com que esse aluno se interesse, prenda sua atenção para o aprendizado. Afirma-nos isto quando diz:

> Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela se desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais. (PCNs, 1997, p.22).

Segundo Brougere (1995) dizia em uma de suas afirmações que, a brincadeira enquanto experiência lúdica é um processo cultural suficientemente rico em si mesmo, porém, deve-se reconhecer que a brincadeira por si só ser algo de encantamento para a criança isso ultrapassa todas as atividades e realidade social, portanto, ao se trazer como fonte de aprendizagem para o desempenho da criança em sala de aula certamente será significativa. Segundo Vygotsky (1994, p.

111) cita que:

> No brinquedo o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das ideias e não das coisas: um pedaço de madeira torna-se um boneco e em cabo de vassoura torna-se um cavalo. A ação regida por regras começa a ser determinada pelas ideias e não pelos objetos. Isso representa uma tamanha inversão da relação da criança com a situação concreta, real e imediata, que é difícil subestimar seu pleno significado.

Diante disto, achamos necessário descrever alguns brinquedos propícios indicado para cada fase da criança, vejamos. A criança de zero a dois anos de idade é o período em que ocorre o desenvolvimento motor, é a fase em que a criança explora e procura descobrir tudo o que está em sua volta, portanto para que ocorra esse desenvolvimento motor o brinquedo mais indicado são os encaixes, cavalinhos e velocípedes.

Entre dois aos quatro anos de idade a criança está na fase de formações de conceitos, nesta fase os brinquedos mais adequados são os encaixes, os empilhamentos, as modelagens e construção. Já dos quatro aos seis anos de idade a criança está na fase do faz-de-conta, fase da criatividade, deve oferecê-la os seguintes brinquedos: bonecas, carrinhos e diversos utensílios. Mas, diante disto Vygotski nos alerta que:

> Definir o brinquedo como uma atividade que dá prazer à criança é incorreto por duas razões. Primeiro, muitas atividades dão à criança experiências de prazer muito mais intensas do que o brinquedo, como, por exemplo, chupar chupeta, mesmo que a criança não se sacie. E, segundo, existem jogos nos quais a própria atividade não é agradável, como, por exemplo, predominantemente no fim da idade pré-escolar, jogos que só dão prazer à criança se ela considera o resultado interessante. [...] (1994, p. 121).

A realidade que temos diante de tudo isto é que, o brincar está relacionado com o prazer. Segundo Chateau (1987) cita o seguinte: “ Uma criança que não sabe brincar, uma miniatura de velho, será um adulto que não saberá pensar. "Nisto acreditamos que a escola que inclui o brincar no seu método de ensino e aprendizagem se preocupa com a formação de todo o ser humano, isto é, na sua objetividade, autonomia, criatividade, funções sociais e para com o exercício da cidadania no qual o mesmo está inserido.

2 EDUCAÇÃO INFANTIL APLICADA DE FORMA LÚDICA

Educação infantil se trata de um trabalho que fala da realidade e dos conhecimentos infantis como ponto de partida para um novo “mundo” na vida de uma criança, e que se vai ampliando evidentemente ao longo de toda sua vida. Diante desta realidade um dos caminhos a despertar o

interesse no cotidiano da criança seja na verdade através de atividades que tenham significado concreto, algo que desperte o seu interesse e simultaneamente assegurem a aquisição de novos conhecimentos, principalmente a faixa etária de 0 a 6 anos de idade. Gadotti afirma que:

> O papel da educação não pode ser confundido apenas com sua ligação fundamental e intrínseca com o conhecimento e, muito menos, com a pura transmissão de informações. Educação no mundo globalizado tem função menos lecionadora e mais organizadora do conhecimento (2003, p.21).

Diante disto, percebe-se que, para que a Educação Infantil chegue a desempenhar no seu contexto escolar o desenvolvimento eficaz das crianças um dos métodos a ser aplicado seja na verdade através das atividades lúdicas, as crianças precisam brincar, terem prazer e alegria para crescer, e isto pode estar presente nessas atividades lúdicas como forma equilibrada entre as mesmas e o mundo em sua volta.

Vygotsky (1994) nos afirma que: “Inicialmente, as primeiras ações lúdicas surgem com base na necessidade crescente da criança de dominar o mundo dos adultos. "Para tanto, um dos fatores importantes nas atividades escolares da educação infantil deve ser pautado nas formas de fazer e de se trabalhar, deve-se criar estratégias pedagógicas visado no desenvolvimento completo da criança em seu ambiente educacional.Segundo Fortuna (2000, p. 9) cita que:

> A sala de aula é um lugar de brincar se o professor consegue conciliar o objetivo pedagógico com os desejos do aluno. Para isto é necessário encontrar o equilíbrio – ensinar conteúdos e habilidades, ensinar a aprender – e psicológicas – contribuir para o desenvolvimento da subjetividade, para a construção do ser humano autônomo e criativo – na moldura do desenvolvimento das funções sociais – preparar para o exercício da cidadania e da vida coletiva, incentivar a busca da justiça social e da igualdade com respeito à diferença.

Outro fator importante para com a educação infantil é o espaço físico, espaço este onde acontece o desenvolvimento de múltiplas habilidades e a descoberta de novos potenciais, local em que ocorre à permanência da criança no respectivo ambiente escolar a partir de sua riqueza e diversidade, sendo desafiado e despertando na criança o interesse pelo mesmo.

2.1 Ensino e aprendizagem infantil

Ao trabalhar com o ensino infantil, as atividades lúdicas pode ser um instrumento importantíssimo para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social na aprendizagem e na vida de

uma criança, isto é, principalmente quando se trata da educação escolar inicial dessa criança, com isto acredita-se que, ao conhecer os benefícios que estas atividades lúdicas poderão proporcionar no ensino-aprendizagem infantil todo professor partiria a aplicá-las em seus planos e ações pedagógicas.

Isto nos leva a crer que no momento que se tem conhecimento do valor educativo contido nessas atividades lúdicas como método para se alcançar um desenvolvimento globalizado do ensino infantil chega-se à conclusão que se atingiu e encontrou a naturalidade

das crianças de todas as faixas etárias e realidade social, e a prática lúdica nos faz pensar nesta possibilidade desse parceiro auxiliador riquíssimo para se aplicar nessa aprendizagem. Afirma-nos quando diz:

> Uma aula ludicamente inspirada não é, necessariamente, aquela que ensina conteúdos com jogos, mas aquela em que as características do brincar estão presentes, influídos no modo de ensinar do professor, na seleção dos conteúdos, no papel do aluno. Nesta sala de aula convive-se com a aleatoriedade, com o imponderável; o professor renuncia à centralização, à onisciência e ao controle onipotente e reconhecem a importância de que o aluno tenha uma postura ativa nas situações de ensino, sendo sujeito de sua aprendizagem; a espontaneidade e a criatividade são constantemente estimuladas (FORTUNA, 2000, p. 9).

Diante de todo esse processo o professor apenas precisa ser criativo, e assim poder trabalhar com atividades lúdicas com objetivo de desenvolver uma boa aprendizagem educacional da criança, porém, para que isto ocorra precisa de planejamento viabilizando e de material necessário para que tudo se encaminhe de forma pedagógica e produtiva para que os alunos possam adquirir conhecimento e um aprendiz de forma mais prazerosa.

2.2 Os jogos como fonte de aprendizagem

Diz-se a história que os jogos desde a antiguidade estiveram presentes no ser humano, mas, apenas se praticava como esporte e lazer, já nos dias de hoje a visão que se tem sobre essa ferramenta é bem diferente, usa-se em diferentes estratégias pedagógicas para desenvolver a aprendizagem das crianças. Segundo Araújo afirma que:

> É de fundamental importância o jogo na vida da criança, pois quando ela brinca, explora e manuseia tudo aquilo que está a sua volta, através de esforços físicos e mentais e sem se sentir coagida pelo adulto, começa a ter sentimentos de liberdade e satisfação pelo que faz, dando, portanto, real valor e atenção às atividades vivenciadas naquele instante (1992, p.14).

Na medida em que se utiliza os jogos como fonte de aprendizagem se está desenvolvendo atitudes de convívio social entre alunos e professor, porém, devemos saber que o aluno ao atuar em equipe ele supera pelo menos em parte o seu eu natural, ou seja, o egoísmo, e como os jogos se tratam de materiais concretos e dinâmica para se jogar em grupo será fundamental para o desenvolvimento cognitivo do alunado.

Redin (2000) afirma isto quando diz: " Os jogadores se encontram e aprendem a coexistir numa situação de igualdade, criam noções de propriedade, de relacionamento, de respeito e de normas." Mesmo reconhecendo nos jogos a importância para a socialização e a aprendizagem das crianças o professor deve ter o cuidado e atenção antes de dar início trabalhos com jogos em sala de aula, será preciso testá-los, analisá-los e refletir sobre os possíveis erros; agindo assim provavelmente terá condição necessária de avaliar as dificuldades que os alunos venham enfrentar no momento da execução dessa atividade, além disso, os jogos devem ser interessantes e desafiadores para que não desestimulem o interesse da criança pelo o mesmo.

Os jogos são vistos como instrumentos para aprendizagem de regras sociais, a exemplo do jogo simbólico ou o faz de conta, serve como ferramenta para a criação da fantasia, onde abre caminhos para a autonomia, a criatividade, a exploração de significados e sentidos articulados com outras formas de expressão

3 LÚDICO E SUA IMPORTÂNCIA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

As atividades lúdicas são importantes para serem utilizadas em todas as modalidades para que ocorra e se tenha êxito educacional na vida escolar das crianças, propostas e sugestões são apresentadas em reuniões pedagógicas para que o professor trabalhe com atividades lúdicas para obter sucesso na aprendizagem infantil. Isto nos afirma quando diz:

> Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagem orientada de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (REFERENCIAL CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL, 1998, p. 23).

O lúdico é uma atividade para ser desempenhado em todo o contexto escolar, não só em disciplinas especificas como: português, matemática, ciências, mas, em todas as outras matérias que esteja engajada dentro desse contexto escolar, pois, se sabe que os textos lúdicos são

riquíssimos instrumentos para se trabalhar a interdisciplinaridade, isto por que, além de favorecer uma dimensão de conhecimento a serem explorados, permitem propiciar a criança a transitar entre diversos saberes.

Vale salientar, se aliarmos o lúdico à sala de aula inserindo esse método nas atividades ligadas a leitura e a escrita certamente teremos alunos que serão futuramente adultos críticos e bons leitores.

3.1 Desenvolver leitura e escrita de forma lúdica

Constata-se que, a leitura é uma atividade vital e plena de significação, e não uma mera atividade escolar dinâmica. Segundo Fanny (1989) cita que: “ler não deve ser um hábito, mas sim um vício e contar ou ler histórias com paixão ajuda as crianças a se viciarem, é uma boa forma de incentivar a leitura. ” Diante disto, devemos entender que o caminho de busca da leitura e da escrita do aluno deve-se estar além dos livros e da escola, deve estar na relação com o outro e com o mundo, precisa-se então ter consciência desta relação e agir buscando essa potente formação para ler e interpretar o mundo a nossa volta.

Para tanto, o professor deve criar situações favoráveis para que as crianças venham desenvolver suas habilidades na leitura e na escrita, que os levem a aprender durante todo o processo de sua aprendizagem, procurar debater e propiciar a interação da turma, como também desenvolver a expressão oral, permitindo que cada criança se manifeste. Diz-se que ler é ouvir, ver e sentir é uma tarefa que requer envolvimento por parte de quem lê e daquele que escreve o que será lido. Nesse contexto, Freire afirma:

> Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante, [...] ler é procurar e buscar criar a compreensão do tudo [...] ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da compreensão e da comunicação. E a experiência da compreensão será tão mais profunda quanto sejamos nela. Capazes de associar, jamais de teorização, de conceitos emergentes na experiência escolar aos que resultam do mundo da cotidianidade (FREIRE, 1995, p. 29).

Diante desta realidade nos leva a crer que para ocorrer interesse dos alunos pela leitura e também pela escrita é preciso que as crianças sejam motivadas para isto, portanto, o professor enquanto mediador neste processo de leitura tem o dever de atuar antes de tudo como um bom leitor, pois este será o caminho para que se possam incentivar seus alunos a ler e criar um hábito sadio pela leitura e a escrita.

Outra opção para despertar na criança o gosto pela leitura e a escrita é lhes proporcionar

estratégias diferentes nessas atividades aplicados, será nas atividades diferenciadas a melhor forma de atrair a atenção e o interesse dos alunos pela leitura, tais como: leituras diárias, leituras dramatizadas, leituras com fantoche, leitura musical, cantigas de roda, peças teatrais, entre outras atividades a que venha favorecer aprendizagens mais produtivas.

Como bem sabemos que, existem várias maneiras de se trabalhar a leitura e a escrita em sala de aula, pois, só caberá o professor querer fazer as mudanças necessárias em suas aulas, isto é, opinando por vários exemplos de leitura, ler diariamente histórias ilustradas, produção de texto a partir do desenho observado, ilustrar história em quadrinhos e criando novas ilustrações, levar para sala de aula diferentes livros de historinhas para as crianças manusearem a vontade e criando um hábito diário de leitura. A partir do momento que as crianças têm em suas mãos essas variedades de matérias ao seu favor não se tem dúvida terá mais entusiasmos e amor pelos livros, como já foi dito, tornando-se bons leitores futuros.

METODOLOGIA

Para a realização desse artigo se fez necessário seguir uma metodologia que melhor se enquadrasse ao tema aqui exposto, e assim chegar de maneira mais real a descoberta e conhecimento do processo lúdico em sala de aula. Tomando-se como base à pesquisa bibliográfica.

Gil (2007) diz que a pesquisa é classificada como bibliográfica quando elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de livros e artigos científicos a falas de outros autores.

Além da pesquisa bibliográfica este artigo se classificou como exploratória e descritiva numa abordagem qualitativa, isto é, tendo por finalidade identificar e registrar a importância do lúdico como um instrumento de aprendizagem eficaz para educação infantil. Andrade (1998, p. 104) afirma que:

> São finalidades de uma pesquisa exploratória, sobretudo quando bibliográfica, proporcionar maiores informações sobre determinado assunto; facilitar a delimitação do tema de trabalho; definir os objetivos ou formular as hipóteses de uma pesquisa ou descobrir novo tipo de enfoque para o trabalho que se tem em mente.

Ressaltamos, diante de todo esse processo baseado nas fontes já mencionadas, a finalidade deste artigo foi desvendar e esclarecer a maneira de como utilizar a ludicidade como um instrumento eficiente que possa ajudar o desenvolvimento de aprendizagem da criança no ensino infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante deste artigo podemos afirmar que as atividades lúdicas são essenciais para se aplicar na educação infantil com objetivo de se ter uma aprendizagem atrativa, acolhedora e participativa, isto é, fazer com que a criança sinta o desejo de estar neste ambiente educativo por prazer, não por obrigação. Como já foi dito, se sabe que neste contexto escolar além de proporcionar ao aprendiz, às crianças estão sendo socializadas para viverem bem no cotidiano entre os demais.

Através das análises e estudo em várias fontes de pesquisas que tivemos acesso para a concretização deste trabalho podemos constatar e mesmo afirmar que, o professor deve procurar trabalhar o lúdico nas atividades contextualizadas, ou seja, em todas as matérias, procurar dar significado ao que se aplica em sala de aula, isto é, envolvendo-se numa interação constante entre a relação professor-aluno, procurando aprimorar o seu conhecimento e a partir daí favorecer esse conhecimento ao aluno de maneira atrativa nas brincadeiras e nos jogos de acordo com o interesse, a necessidade ou realidade que a criança está vivendo.

Esperamos que este trabalho sirva de reflexão, e que o professor possa aprofundar em sua metodologia de ensino essas atividades lúdicas visadas a um melhor desempenho de aprendizagem escolar, principalmente na educação infantil, como já foi dito, é a faixa etária que mais se deve trabalhar o lúdico em sala de aula.

REFERÊNCIAS

BRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil:** gostosuras e bobices. SP: Scipione, 1989.

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 1998.

ARAUJO, Vânia Carvalho de. **O jogo no contexto da educação psicomotora**. São Paulo: Cortez, 1992.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília MEC/SEF, 1998.

BROUGERE, Gilles. **Brinquedo e Cultura.** São Paulo, 1995.

FORTUNA, Tânia Ramos. **Sala de aula é lugar de brincar?** Porto Alegre, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** Saberes necessário a práticaeducativa. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

GIL, Antonio Carlos, **Metodologia Técnica de Pesquisa Social.** 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2007.

PIAGET J, GRÉCCO P. **Aprendizagem e conhecimento**. Rio de Janeiro: Livraria Freitas Bastos; 1974.

REDIN, Euclides. **O espaço e o tempo da criança:** se der tempo à gente brinca**.** Porto Alegre: Mediação, 2000.

31/JUL e 1 e 2/AGO 2020
IV CONEPI
IV CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO & PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES
conepi.contatosempreendimentos.com.br
Evento 100% Online

ALFABETIZAR E LETRAR: PRÁTICAS DECRETADAS

ORAGIO, Adriana Aparecida
Mestranda em Educação (PPGSS/USF -Itatiba -SP)
aaoragio@hotmail.com

BAPTISTA, Wesley
Doutorando em Educação (PPGSS/USF - Itatiba-SP)
wesbaptista@gmail.com

RESUMO

Alfabetização e letramento são conceitos amplamente utilizados no contexto escolar. Porém, o que parece não ocorrer de modo tão amplo são as reflexões acerca desses conceitos e, nem tampouco, sobre as implicações que os mesmos têm sobre o processo de ensino e aprendizagem. Em abril de 2019 foi publicado o Decreto 9. 765 que institui a Política Nacional de Alfabetização, descrevendo em seu texto os conceitos e prescrevendo, a partir das definições tomadas, o modo de agir dos professores com relação à sua prática para alfabetizar e letrar seus alunos. Nesse contexto, o presente artigo pretende analisar à luz do Interacionismo-Sócio Discursivo proposto por Bronckart, 1999, o texto do Decreto e discutir as implicações que o mesmo terá para o desenvolvimento das práticas pedagógicas de alunos e professores no atual cenário educacional brasileiro.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Agir do Professor

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por objetivo central analisar e discutir o texto do Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, que institui a Política Nacional de Alfabetização e as implicações de sua publicação para o desenvolvimento das práticas pedagógicas voltadas à alfabetização e ao letramento. Nesse sentido, a nossa proposta é analisar os termos alfabetização e letramento da forma como são abordados pelo Decreto, bem como refletir acerca desses conceitos e sobre suas implicações no contexto escolar para o desenvolvimento das práticas pedagógicas, nos processos de ensino e aprendizagem.

Entendemos de extrema importância a abordagem e compreensão dessa conceituação no contexto escolar pelos professores e gestores, tendo em vista que os documentos oficiais trazem, recorrentemente, esses temas, mas, sob a ótica da prescrição, isto é, determinam o que deve ou não ser feito com relação às práticas pedagógicas que visam à alfabetização e ao letramento, sem propor, de fato, uma reflexão do que significam e do quão complexo são esses conceitos.

Ademais, cabe ressaltar que não se trata apenas de uma simples definição. A compreensão acerca do significado (e diferença) de alfabetização e letramento implica no desenvolvimento do trabalho desenvolvido pelos professores em uma importante etapa da escolarização - os anos iniciais do ensino fundamental, e que terá reflexos ao longo de toda escolaridade podendo, da forma que for desenvolvido, refletir positiva ou negativamente na formação dos alunos.

Isto posto, compreendemos que as legislações educacionais e os documentos oficiais delas decorrentes trazem prescrições, demandas a serem cumpridas pelos professores, sem levar em conta o conhecimento que os mesmos têm dos conceitos neles abordados, do contexto em que o trabalho é desenvolvido, restringindo e determinando o agir do professor. Embora não seja o foco de nossa análise vale destacar que, a partir dessas legislações e documentos, emanam as políticas públicas educacionais e fazem parte delas o sistema de avaliação a ser desenvolvido pelas escolas, contemplando, portanto, os conteúdos que devem ser trabalhados e a forma que os mesmos devem ser ensinados. Portanto, é urgente a necessidade da abordagem desses conceitos à luz das pesquisas realizadas no campo educacional e a reflexão pelos profissionais que estão à frente do processo, ou seja, os professores.

Para isso, organizamos o presente trabalho em três sessões. Na primeira sessão abordaremos os conceitos à luz de pesquisadores como Kleiman e Street. Na segunda sessão, passaremos à análise do texto do Decreto, com base no quadro teórico metodológico do ISD, de acordo com Bronckart (1999) explorando a linguagem utilizada, seu contexto de produção e sua estrutura. Na terceira e última sessão passaremos, com base em nossas análises, às considerações finais.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Analisar o texto do Decreto 9. 765 que institui a Política Nacional de Alfabetização.

1.1.2 Objetivos específicos

Discutir as implicações que o Decreto terá para o desenvolvimento das práticas pedagógicas de alunos e professores no atual cenário educacional brasileiro.

2 METODOLOGIA

Análise discursiva do texto do Decreto à luz do Interacionismo-Sócio Discursivo proposto por Bronckart (1999).

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O conceito de letramento "nasceu" da contribuição de algumas disciplinas das ciências humanas como a Antropologia, a História, a Sociologia, a Psicologia e a Linguística e vem sendo aplicado no campo pedagógico, relacionado à reflexão sobre práticas de alfabetização e de ensino de língua.

Muitos pesquisadores têm contribuído grandemente para a compreensão da complexidade do termo, que não se reduz somente ao contexto escolar. É o caso do inglês Brian Street (2010). Para o autor, o letramento é um fenômeno cultural complexo, cujos efeitos estão relacionados aos contextos sociais em que se realiza, o que é por ele denominado de modelo ideológico de letramento, se contrapondo ao modelo autônomo que, segundo o autor, é o modelo que define o letramento como fato isolado, cultural, como coisa autônoma, que independe do contexto.

Partindo-se do modelo ideológico de letramento, defendido por Street (2010), é admitida a grande diversidade das práticas culturais relacionadas à escrita que permeiam esse processo o que, portanto, nos leva a compreender o porquê de a definição dada pelo autor a essas práticas ser a de letramentos - no plural e não a de letramento como sendo uma prática única, isolada, pronta e acabada.

Cabe ainda salientar que, de acordo com o modelo ideológico de letramento, a escrita, por si só, não teria o poder de transformar as pessoas e o meio em que estão inseridas. Isto posto, é possível admitir que as práticas escolares não possam ser tomadas como único meio de acesso e ampliação das práticas de letramento, pois existem outras modalidades de uso social da escrita associadas ao desenvolvimento desse processo. É o que nos esclarece Kleiman (1995):

> Podemos definir hoje o letramento como sendo um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia em contextos específicos, para objetivos específicos. As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita. (Kleiman,1995, p. 19).

A partir dessa definição, podemos admitir o conceito de letramento para além das habilidades específicas de ler e escrever, compreendendo-o como prática discursiva pelo uso social que se faz da escrita por determinado grupo social. Para Kleiman (1995):

> O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual, necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes. (Kleiman,1995, p. 20).

Tradicionalmente, a educação escolar tem pautado seu trabalho, sobretudo nas séries iniciais da educação básica, na alfabetização dos alunos, esforçando-se para que eles desenvolvam habilidades específicas de leitura e escrita, com o objetivo de ler e produzir pequenos textos (escolares) “produzindo”, ao final da trajetória escolar inicial, a classificação de sujeitos alfabetizados e não alfabetizados.

Atualmente, porém, à luz dos novos estudos e pesquisas desenvolvidos acerca do letramento, cujos resultados evidenciam que somente a aprendizagem da linguagem escrita em si não é capaz de promover uma transformação social, mas, sim, os usos que se fazem desse instrumento, entendemos urgente repensar o papel da escola e das práticas nela desenvolvidas, práticas essas que respondam com mais eficiência às demandas sociais relativas ao desenvolvimento de um sujeito que, por meio das práticas de leitura e escrita, venha a constituir-se de fato em um sujeito crítico, autônomo e não apenas alfabetizado, capaz de codificar e decodificar símbolos, palavras, frases e pequenos textos.

Após elucidarmos aqui o conceito de letramento tal como o defendemos passaremos, na próxima seção, à análise do texto do Decreto que institui a Política Nacional de Alfabetização.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, analisaremos o texto do Decreto, com base no quadro teórico metodológico do Interacionismo Sócio-Discursivo, de Jean-Paul Bronckart (1999).

De acordo com o ISD, Bronckart, 1999 toda ação de linguagem é única e singular e jamais pode ser analisada isoladamente dos fatores que levaram à sua produção, isto é, todo o conjunto de parâmetros utilizados pelo agente-produtor (autor) podem exercer uma influência sobre a forma como um texto foi produzido e organizado. Segundo o autor, esses fatores estão situados em um plano físico e em um plano social, subjetivo.

Com relação ao plano físico, podemos pensar de forma concreta, em elementos situados dentro de um espaço e tempo mensuráveis. Bronckart (1999) define quatro parâmetros que compõem o mundo físico: o lugar de produção, que se refere ao lugar (físico) em que o texto é produzido, o momento de produção: extensão do tempo em que o texto é produzido, o emissor, que é a pessoa que produz fisicamente o texto e o receptor - pessoa (s) que pode (m) perceber ou receber o texto.

Note-se que Bronckart utiliza, simultaneamente, os verbos perceber e receber para definir a ação do receptor. Isso se dá pelo fato de que o autor considera que todos podemos receber o texto, mas nem por todos ele poderá ser percebido, isto é, qualquer um pode receber um texto, sendo dele o receptor, porém, nem todos poderão percebê-lo, ou seja, nem todos são considerados os destinatários daquele texto.

O segundo plano está relacionado ao social, à interação comunicativa, implicada por normas, valores, regras, etc e ao mundo subjetivo (imagem que o agente dá de si ao agir) e é também constituído por quatro fatores: o lugar social, que diz respeito ao grupo social, à instituição na qual o texto é produzido: família, escola, governo, igreja, etc, a posição do emissor: Qual papel desempenha na interação? De pai, professor, chefe, etc, a posição social do receptor: Quem é, verdadeiramente, o destinatário do texto? Aluno, amigo, subordinado? E o (os) objetivos (s) do texto: Qual (is) é (são) o (s) ponto (s) de vista do enunciador? Que efeito (s) ele pretende causar em seu (s) destinatário (s)?

Esses dois planos: físico e sociosubjetivo compõem o contexto de produção de um texto. É importante ressaltar, no entanto, que os fatores que os constituem podem ser definidos, *a priori*, mas que, segundo Bronckhart (1999, p. 99) “só influenciam o texto através das representações pessoais do agente-produtor. ” isto é, das experiências e conhecimentos adquiridos pelo agente-produtor ao longo de sua trajetória pessoal.

O conteúdo temático de um texto é composto por todas as informações nele contidas e pode referir-se tanto ao mundo físico, social e subjetivo quanto a dois deles ou até aos três, simultaneamente

e, assim como o contexto, está ligado às representações do agente-produtor, e dependem da experiência e do nível de desenvolvimento desse agente.

Segundo Bronckhart (1999, p. 119) “todo texto é organizado em três níveis superpostos e em parte interativos, que definem o que chamamos de folhado textual”, constituído por três camadas superpostas: a infra-estrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos.

● Mecanismos de textualização: responsáveis por marcar, tornar mais visível o conteúdo temático do texto - infra-estrutura - organização mais profunda do texto.

● Mecanismos enunciativos: relacionados ao nível mais “superficial”, pois estão relacionados ao tipo de interação que se estabelece entre o agente-produtor e seus destinatários.

A infra-estrutura geral do texto é nível mais profundo constituído pelo plano mais geral do texto, pelos tipos de discurso que comporta, pelas modalidades de articulação entre esses tipos de discurso e pelas sequências que produzidas, contemplando:

● O plano geral do texto: é a organização do conteúdo temático, a grosso modo, é como o texto está organizado.

● Os tipos de discurso: discurso teórico, narração, discurso interativo (discurso direto).

● As articulações entre tipos de discurso: procedimentos utilizados para a articulação, “encaixamento” dos discursos utilizados.

● A sequência (ou sequencialidade): é a planificação do texto e as sequências nele presentes: sequências narrativas, explicativas, argumentativas, etc.

Além da infra-estrutura, temos os mecanismos de textualização que fazem parte do nível intermediário do folhado textual e são utilizados para estabelecer uma coerência temática (articulados à linearidade do texto, fluência do conteúdo temático) - conexão, coesão nominal e coesão verbal.

● Conexão: marca as articulações da progressão temática - realizadas por organizadores textuais - conjunções, advérbios ou locuções adverbiais, grupos preposicionais grupos nominais e segmentos de frases: um dia, a partir desse momento, enfim, portanto, logo que, mas, entretanto, como, por isso, então, etc.

● Coesão nominal: tem a função de introduzir temas, personagens e retomá-los e/ou substituí-los ao longo do desenvolvimento do texto - mecanismo realizado por unidades denominadas de anáforas e podem ser pronomes pessoais, relativos, demonstrativos e possessivos e também alguns sintagmas nominais (a partir de agora).

● A coesão verbal: asseguram a organização temporal e/ou hierarquia dos processos, realizada por tempos verbais, dependem dos tipos de discurso.

Já os mecanismos enunciativos funcionam para a manutenção da coerência pragmática (ou interativa) do texto, contribuem para o esclarecimento dos posicionamentos enunciativos (Quem assume o que está sendo dito? Quais vozes se expressam?). Esses mecanismos expressam os julgamentos, posicionamentos, opiniões, sentimentos, etc. Contemplam os mecanismos enunciativos:

● O posicionamento enunciativo e vozes: Pode ser expresso pelo próprio agente-produtor, autor do texto ou esse pode atribuir a responsabilidade sobre o que é dito no texto a terceiros – que são outras vozes que se expressam no texto. Essas vozes podem ser: a voz do autor, as vozes sociais (vozes de outras pessoas ou instituições exteriores ao conteúdo temático); as vozes de personagens (vozes de pessoas ou instituições que estão diretamente ligadas ao percurso temático).

● As modalizações: são avaliações formuladas sobre alguns aspectos do conteúdo temático e podem ser organizadas em quatro subconjuntos: modalizações lógicas, modalizações deônticas, modalizações apreciativas e modalizações pragmáticas.

Serão esses pressupostos teóricos, conforme já dito, que guiarão a análise do texto do Decreto 9. 765.

Como aponta Bronckart (2006, 2008), o interacionismo sociodiscursivo é uma corrente do interacionismo social. Ele visa a mostrar o papel fundador da linguagem e, segundo o autor, mostrar o funcionamento da atividade discursiva no desenvolvimento humano.

Nesta perspectiva, com relação à linguagem o indivíduo, em contato com os textos (orais e escritos) inseridos nas práticas sociais, se apropria individualmente das formas de comunicação, através dos gêneros textuais, conseguindo reproduzi-las, posteriormente no contexto também social. Portanto, o contexto sócio-histórico de produção é de essencial importância para o entendimento e apropriação dos diferentes gêneros textuais.

Isto posto, passaremos à análise da infraestrutura geral do texto.

Quanto à estrutura, o texto do Decreto tem início com uma breve introdução, seguida por 07 capítulos, subdivididos em 14 artigos e 67 incisos:

Quadro 1: Estrutura do Decreto

Capítulos	**Do que tratam**	**Organização**
Capítulo I	Das disposições gerais	02 artigos e 11 incisos
Capítulo II	Dos princípios e objetivos	02 artigos e 15 incisos

Capítulo III	Das diretrizes	01 artigo e 08 incisos
Capítulo IV	Do público-alvo	02 artigos, 15 incisos e 01 parágrafo único
Capítulo V	Da implementação	01 artigo e 13 incisos
Capítulo VI	Da avaliação e monitoramento	01 artigo e 05 incisos
Capítulo VII	Das disposições finais	05 artigos

Quanto ao contexto de produção, temos como local físico de produção o Ministério da Educação e Cultura – MEC, localizado em Brasília, Distrito Federal. O Decreto foi publicado no dia 11 de abril de 2019, tendo como enunciador o senhor Jair Messias Bolsonaro, Presidente da República Federativa do Brasil. Há no texto também a voz do senhor Abraham Bragança de Vasconcellos Weintraub, Ministro da Educação à época. Ressalta-se aqui a relação hierárquica entre o enunciador – Ministério da Educação e os interlocutores – professores.

O gênero textual utilizado é a prescrição, tendo como suporte de produção uma lei – Decreto e se destina a todo o sistema educacional brasileiro, cujo conteúdo temático institui a Política Nacional de Alfabetização, o que destaca ainda mais a relação de hierarquia entre enunciador e receptor, cabendo ao último somente acatar o que fora determinado.

O texto traz ‘palavras de ordem’, como institui, implementará, entra em vigor e expressões que apresentam a proposta como sendo algo ‘bom’, ‘positivo’, e até ‘necessário’: com a finalidade de melhorar a alfabetização no território nacional; combater o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional; a fim de que o alfabetizando se torne capaz de (...); aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática, como instrumentos de superação de vulnerabilidades; igualdade de oportunidades educacionais; pleno desenvolvimento da cidadania; assegurar o direito à alfabetização; contribuir para o desenvolvimento econômico e social do país; impactar positivamente a aprendizagem; valorização do professor; recuperação e mediação para alunos que não tenham sido plenamente alfabetizados (...); estímulo para a formação inicial e continuada, etc.

A prescrição referente à Política de Alfabetização a ser implementada em virtude do Decreto aborda diversos princípios, objetivos e diretrizes. No entanto, não é clara e não deixa explícito o que deverá ser feito na prática, exceto pela definição, no capítulo II (dos princípios e objetivos) em que são definidos seis componentes, segundo o Decreto, essenciais para a alfabetização: consciência fonêmica; instrução fônica sistemática; fluência em leitura oral; desenvolvimento de vocabulário; compreensão de textos e produção de escrita. Podemos inferir, a partir desses componentes, a

definição de um provável método de alfabetização a ser desenvolvido pelos professores: o método fônico.

É notável, dado esse contexto, que o Decreto tem a finalidade de determinar, instituir uma política de alfabetização e, consequentemente, a forma de como o professor deverá proceder para alfabetizar seus alunos a partir dos programas e ações que serão implementados. No entanto, com relação ao trabalho do professor, há esvaziamento da importância da sua ação ou, ainda pior, omissão do seu trabalho, tão essencial e determinante nos processos de alfabetização e letramento.

É o que podemos observar no Capítulo V (da implementação), incisos II e IX, onde estão previstas (...) "ações de capacitação de professores para o uso desses materiais na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental" e a "promoção de mecanismos de certificação de professores alfabetizadores e de livros e materiais didáticos de alfabetização e de matemática básica". Desse modo, para alfabetizar seus alunos, o professor deverá ser capacitado e certificado, de modo a estar apto para fazê-lo.

A única menção "positiva" que encontramos no Decreto com relação ao professor, está descrita no capítulo III - das diretrizes, inciso VIII que prevê a valorização do professor da educação infantil e do professor alfabetizador não sendo, porém, definida como se dará essa "valorização".

Não bastasse prescindir a importância do trabalho do professor, seu agir ainda será submetido à avaliação (Capítulo VI - artigo 9º, incisos I, II, III e IV): "incentivo à difusão tempestiva de análises devolutivas de avaliações externas e ao seu uso nos processos de ensino e de aprendizagem"; "desenvolvimento de indicadores para avaliar a eficácia escolar na alfabetização"; "desenvolvimento de indicadores de fluência em leitura oral e proficiência em escrita"; "desenvolvimento de indicadores de fluência em leitura oral e proficiência em escrita".

Mais uma vez, ficará a cargo das avaliações externas "medir" a eficiência ou ineficiência do trabalho do professor e o sucesso ou insucesso na aprendizagem dos alunos, determinando o que deverá, a partir dos resultados obtidos, ser ensinado nas salas de aula brasileiras desconsiderando, o protagonismo do professor no processo e reduzindo o seu agir a mais um cabedal de prescrições que deverão ser por ele, cegamente, seguidas.

Fica evidente que o Decreto vem na contramão do letramento definido sob a ótica de práticas sociais diferenciadas e realizadas por diferentes grupos, em diferentes contextos, como no modelo ideológico de letramento defendido por Street (2010) e que se "ajusta" mais ao modelo autônomo definido pelo autor, visto que a abordagem ao conceito tal como é abordada pelo texto do Decreto o

faz parecer uma prática isolada, sendo necessário, primeiro, a aquisição das habilidades contempladas pela alfabetização para poder "adquiri-la", "dominá-la".

No capítulo I - das disposições gerais, o termo letramento é definido no artigo segundo, inciso VII como literacia - conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita e sua prática produtiva. No entanto, Kleiman (2009) vai além da limitação do conceito ao âmbito escolar ao nos esclarecer que:

> (...) o termo 'letramento' ultrapassou os limites das esferas acadêmicas de pesquisa, onde se originou e foi integrado à esfera escolar, onde foi ressignificado. O termo já faz parte do ideário escolar e é, por muitos, equacionado a um modelo de alfabetização, como foi apontado anteriormente. Haja vista essa situação, a solução é esclarecer o mal entendido (...) dissociar o letramento — fenômeno do mundo contemporâneo, tecnocrático, urbano, tecnologizado, escriturizado — de um importante, porém apenas uma, dentre as diversas outras, práticas de letramento da esfera escolar, a saber a alfabetização. (Kleiman,1995, p. 8).

É estabelecido no capítulo II, artigo 3º, inciso VIII, um dos princípios da Política Nacional de Alfabetização: "a aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática básica como instrumento de superação de vulnerabilidades sociais e condição para o exercício pleno da cidadania" e, no mesmo capítulo, em seu artigo 4º, inciso III é definido como sendo um dos objetivos: "assegurar o direito à alfabetização a fim de promover a cidadania e contribuir para o desenvolvimento social e econômico do País".

A partir dessas definições, dadas pelo Decreto, fica claro que para poder exercer a cidadania ou ter acesso a direitos fundamentais ou à ascensão social o sujeito deve ser alfabetizado, ou seja, saber ler e escrever, o que evidencia a marginalização de grupos sociais que não conhecem a escrita, como já tem nos acautelado Kleiman (1995):

> Os problemas da associação da escrita ao desenvolvimento cognitivo são vários. O mais importante talvez seja o fato de que uma vez que os grupos não-letrados ou não-escolarizados são comparados com grupos letrados ou escolarizados, estes últimos podem vir a ser a norma, o esperado, o desejado, principalmente porque os pesquisadores são membros de culturas ocidentais letradas. Quando a comparação é realizada, estamos a um passo de concepções deficitárias de grupos minoritários (de Lemos, 1983; Erickson, 1987; Soares, 1986), concepções estas perigosas pois podem fornecer argumentos para reproduzir o preconceito, chegando até a criar duas espécies, cognitivamente distintas: os que sabem ler e escrever e os que não sabem. (Kleiman,1995, p. 27).

Desse modo, dentre algumas outras conclusões, as quais trataremos na seguinte e última seção, podemos já inferir que, além das prescrições que determinam o agir do professor, o Decreto ainda contribui para enfatizar ainda mais as desigualdades determinadas pelo acesso ou não acesso à leitura e à escrita, já tão evidenciadas no atual cenário político e social brasileiro.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Decreto é uma promessa de que, a partir de sua publicação, todos os problemas e déficits relativos à alfabetização serão sanados e ainda melhor, de que todas as vulnerabilidades sociais e econômicas serão, finalmente, dirimidas. No entanto, o que o texto nos oferece até então, tal como fora publicado, não passa de conceitualizações e definições esvaziadas de fundamentação, atravessadas por prescrições sem considerar o principal ator para o processo de sua implementação: o professor.

Novamente, são determinados aos professores os "modos de fazer" seu trabalho, postulados pelas legislações educacionais e pelos documentos oficiais dela emanados como sendo "inéditos", "eficazes" e capazes de solucionar as mazelas do sistema educacional que, de acordo com o Decreto, ainda não foram superadas, pois não havia se pensado sobre alfabetização e letramento no âmbito escolar até então. Com relação a essa problemática, já nos previne Bunzen, 2010:

> (...) a perspectiva curricular, centrada em aspectos metodológicos, volta-se para o "como ensinar" e quase não leva em consideração como são ensinadas e construídas as relações de poder, identidade, crenças e valores sobre a cultura escrita na escola (Kleiman e Signorini 2000). Muitas vezes, a discussão metodológica é realizada como se já não existissem práticas e eventos de letramento na escola ou como se o processo de alfabetização não estivesse também imbricado em cenas de letramento social. (Bunzen, 2010, p. 116)

Aos professores e gestores cabe o cumprimento às cegas das prescrições (dadas por imposição), sendo que, na grande maioria das vezes, têm que executar o que foi determinado, sem sequer ter a formação necessária que possa os levar à compreensão, de fato, dos conceitos abordados nas legislações e documentos e sem que o contexto em que atuam seja considerado. A consequência acaba sendo a repetição, sem entendimento, de práticas esvaziadas de embasamento teórico capaz de sustentá-las e/ou aperfeiçoá-las.

A não participação do professor acerca dos conteúdos que devem ser trabalhados e de que forma o devem fazer levam ao enfraquecimento do seu modo de agir e à desvalorização da docência, uma vez que os professores são submetidos ao cumprimento das determinações, uma vez que delas emanam, como já dissemos, as políticas públicas educacionais, que por sua vez, irão fixar as diretrizes e matrizes referentes à avaliação do sistema educacional, ao qual todas as escolas são subjugadas a

participar. E assim, a alfabetização e o letramento deixam de ser práticas pedagógicas para tornarem-se práticas decretadas!

REFERÊNCIAS

BRONCKART, J.-P. (2006). **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano, Campinas (Brasil)**, Mercado de Letra, 258 pp.

_____ (1997). Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif, Lausanne: Delachaux et Niestlé (ed. portuguesa: 1999. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sóciodiscursivo**. São Paulo, EDUC. trad. de Anna Rachel Machado)

BUNZEN, C. Os significados do letramento escolar como uma prática sociocultural. In: VOVIO, C; SITO, L; GRANDE, P. **Letramentos.** Campinas: Mercado de Letras, 2010

BUTTLER, Daniella Barbosa, and Anna Rachel Machado. **A Imagem Esfacelada Do Professor:** Um Estudo Em Textos De Revistas. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009. (tese de doutorado)

KLEIMAN, A. (org.) **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita, Campinas: Mercado das Letras, 1995.

_____ Projetos de letramento na educação infantil. Revista **CAMINHOS EM LINGUÍSTICA APLICADA**, UNITAU. Volume 1, Número 1, 2009 p. 1-10. Disponível em: www.unitau.br/caminhosla. Acesso em 20/08/2019.

STREET, BRIAN V. **Os novos estudos sobre o letramento**: histórico e perspectivas. In:

MARINHO, M.; CARVALHO, G.T. (orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.



PRÁTICAS DE COMPREENSÃO LEITORA NO ENSINO MÉDIO

SILVA, Josimar Soares da[5]
Universidade Estadual da Paraíba – PPGFP/UEPB
(soaresjosimar2009@gmail.com)

ARAGÃO, Patrícia Cristina de Aragão[6]
Universidade Estadual da Paraíba
(patriciacaa@yahoo.com)

RESUMO

A atividade leitora é um processo plenamente social, em que cada aluno(a) constrói, dialoga, discute, confirma, contrapõe, aceita, refuta e estabelece seus conhecimentos com os demais. Na perspectiva da prática leitora como fonte de prazer e de conscientização apresentada em nosso estudo, temos como objeto o processo de ensino das práticas de leitura no Ensino Médio por meio dos gêneros quadrinhescos (tirinha, charge, cartum, história em quadrinhos), esses gêneros textuais foram escolhidos a partir de um questionário desenvolvido com os estudantes e com os(as) professores(as) para produção de um Plano de Trabalho Docente destinado aos(às) professores(as) e, deste plano, a produção de um módulo didático para os(as) discentes. É a partir do Plano de Trabalho Docente e do módulo didático que propomos as práticas de leitura defendidas na pesquisa. Elencamos como objetivo geral: compreender as práticas leitoras de alunos(as) do Ensino Médio nas aulas de Língua Portuguesa a partir de gêneros quadrinhescos na abordagem de temáticas sociais. A pesquisa foi realizada com alunos(as) do Ensino Médio da Escola Cidadã Integral Técnica Dr. Elpídio de Almeida, na cidade de Campina Grande - PB. No período de setembro a dezembro de dois mil e dezenove. Abordar sobre a leitura e o sentido do texto em sala de aula de Língua Portuguesa, através da aplicação de oficinas pedagógicas temáticas com

[5] Mestre em Formação de Professores da Educação Básica pela Universidade Estadual da Paraíba (2019). Possui Especialização em Língua Portuguesa pela Universidade Cândido Mendes (2018). Possui Especialização em Língua Espanhola pela Universidade Cândido Mendes (2018) Possui Especialização em Linguística Aplicada ao Ensino do Português pelas Faculdades Integradas de Patos - FIP (2014) e Graduação em Letras - Espanhol pela Universidade Estadual da Paraíba (2012). Atualmente é professor do Ensino Médio na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Antônio Guedes de Andrade (Campina Grande - PB). Professor Polivalente da Escola Municipal José Matias da Silva - Toritama - PE. Tem experiência na área de Letras, com ênfase no ensino de Língua Portuguesa, Literatura e Produção Textual e Língua Espanhola, Literatura e produção textual. (E-mail: soaresjosimar2009@gmail.com) Fone: (83) 981767775. (http://lattes.cnpq.br/1921630572767028)

[6] Possui Graduação em Psicologia pela Universidade Estadual da Paraíba (1989), Graduação em História pela Universidade Federal da Paraíba (1990), Mestrado em Economia pela Universidade Federal da Paraíba (2001) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2007). Atualmente é professora titular da Universidade Estadual da Paraíba, atuando no curso de História, no Mestrado Profissional em Formação de Professores e no Mestrado de Serviço Social. Tem experiência na área de História e Educação, com ênfase em Ensino de História prática pedagógica e Formação de Professor. Atuando principalmente nos seguintes temas: Cultura Juvenil, História e Cultura Afro-Brasileira, Literatura de Cordel, Interculturalidade, ensino de história, História da Educação, Migrações, Formação de Professor e Educação do campo. É Membro do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro e Indigena Neabí - UEPB, membro do Núcleo de Pesquisa e Estudos Comunitários da Infância e Juventude (Nupecij), Sócio da Anped, Anpuh e Sociedade Brasileira de História da Educação. (http://lattes.cnpq.br/6734404565435352)

Gêneros Quadrinhescos na discussão de temas sociais mediante ao trabalho docente em sala de aula. A fundamentação teórica se baseou em: Kato (1995), com as práticas leitoras cognitivas e metacognitivas; Leffa (1994), com as estratégias de leitura; Kleiman (2004), com os processos cognitivos do ato de ler; Matêncio (1995), com o processo de ensino da leitura, do texto e do sentido; Marcuschi (2008), com os gêneros textuais, os processos de compreensão e produção textual; Rojo (2009), com as práticas de leitura social, dentre outros. A pesquisa se insere no campo das ciências da linguagem e se configura como do tipo qualitativa na abordagem da pesquisa-ação. Os instrumentos de pesquisa foram: o questionário com perguntas discursivas para os(as) alunos(as), o plano de trabalho docente, o módulo didático, o questionário com as professoras e o diário de campo. Os colaboradores foram trinta estudantes de uma turma do Ensino Médio, sendo quinze alunos e quinze alunas com faixa etária entre quinze e dezessete anos de idade. A pesquisa evidenciou que os gêneros ilustrados quadrinhescos, como, tirinhas, cartum, charge e história em quadrinhos ativam o processo de construção de sentidos via leitura com a mediação lúdica, sendo, portanto, relevante contribuição para o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa dada as possibilidades cognitivas e metacognitivas que oferece. O módulo didático que serviu de fundamento para o presente estudo, se configura como metodologia significativa para o ensino e aprendizagem da leitura, já que as atividades e os gêneros textuais utilizados são fundantes para a leitura, compreensão e interpretação textual. As oficinas realizadas contribuíram para o desenvolvimento da competência leitora dos(as) alunos(as). Esse fato possibilitou a aplicação, análise e reflexão do uso pelos(as) alunos(as) do módulo que ora propomos.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Ensino Médio. Gêneros quadrinhescos. Língua Portuguesa. Temas sociais.

INTRODUÇÃO

O ensino da leitura em Língua Portuguesa, na maioria das escolas, geralmente, orienta-se pela concepção tradicionalista do ato de ler, ou seja, a leitura tende a ser vista como o método de decodificação dos sinais grafo-fônicos, reduzindo-se apenas a externar em voz alta o texto que se está lendo.

Como pergunta norteadora da nossa pesquisa elaboramos a seguinte: de que modo o módulo didático nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio na abordagem de temas sociais com gêneros quadrinhescos contribui para a prática leitora? Para responder a questão-problema, elencamos como objetivo geral: compreender as práticas leitoras de alunos(as) do Ensino Médio nas aulas de Língua Portuguesa a partir de gêneros quadrinhescos na abordagem de temáticas sociais.

No primeiro capítulo, **Procedimentos** M**etodológicos**, tratamos dos aspectos metodológicos da pesquisa. No segundo capítulo, E**nsino e Aprendizagem da Leitura**, teorizamos sobre o ensino da leitura: linguagens, códigos e suas tecnologias, o trabalho com a leitura na escola e a formação do(a) leitor(a), a leitura no Ensino Médio. No terceiro capítulo, P**ráticas Leitoras e os Gêneros Quadrinhescos** é formado por um recorte realizado pela análise e discussão dos questionários aplicados aos(às) alunos(as).

1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa intitulada *Práticas de compreensão leitora no Ensino Médio: leitor, sentido, texto e o módulo didático na sala de aula* surgiu a partir das minhas inquietações e experiências como professor de Língua Portuguesa na Rede Estadual de Ensino da Paraíba em saber como era construído o sentido global do texto lido pelos(as) alunos(as) do Ensino Médio. A instituição escolhida foi a Escola Cidadã Integral Técnica Dr. Elpídio de Almeida, conhecida como Estadual da Prata, situada na cidade de Campina Grande - Paraíba. A escolha desse *locus* se deu devido a minha aproximação com os(as) alunos(as) por ser meu ambiente de trabalho. Esse fato contribuiria de forma positiva para o desenvolvimento de minha pesquisa, já que se trata de uma pesquisa-ação.

O questionário foi estruturado da seguinte forma: primeiramente quis coletar informações sobre a faixa etária, idade, gênero, família, gostos, interesses, períodos de estudos etc. Em seguida, questionava sobre o que eles entendiam por ler, que gêneros textuais liam, para que serve a leitura, quais assuntos chamavam a atenção deles, que tipos de leituras realizavam, como era feita a seleção dos textos, como utilizavam o livro didático, se conheciam módulo didático, algo que eles mudariam nas aulas de leitura, etc. O Módulo Didático tem como título *Práticas de compreensão leitora no Ensino Médio: o leitor, o sentido, o texto e o módulo didático na Sala de Aula.* As discussões giram em torno da Desigualdade Social e a estrutura do material segue a seguinte formatação: Unidade I – A pobreza retratada nos gêneros textuais quadrinhescos. Unidade II – A falta de oportunidades para quem vem de ambientes desfavorecidos. Unidade II – Pobreza e riqueza. Unidade IV – Pobreza e violência.

2 ENSINO E APRENDIZAGEM DA LEITURA

Os(as) professores(as) de Língua Portuguesa se têm deparado com o desafio: como ensinar os alunos(as) a ler, de maneira satisfatória, os textos que lhes são transmitidos em sala de aula. Embora, a leitura seja considerada uma competência de grande importância, o desempenho dos(as) alunos(as), no sentido de conseguir compreender um texto escrito. Rauen (2011), “portanto, o tema leitura está mais associado à ideia de fracasso que de sucesso”. (p. 2). A focalização única nos aspectos gramaticais predominou até que mudanças passaram a acontecer conforme nos aponta Dantas (2003):

> De repente, nas escolas brasileiras, surgiu a preocupação de que um bom ensino da língua portuguesa deveria passar por uma metodologia que envolvesse o estudo do texto, não como pretexto para lições de gramática, mas em sua própria natureza, o que traria contribuições para o ensino da escrita e da leitura (DANTAS, 2003, p. 9).

Antunes (2003) corrobora com Dantas (2003) ao apontar, que os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (1998), já privilegiam a dimensão interacional e discursiva da língua e estabelecem que os conteúdos de Língua Portuguesa devem se articular em torno dos eixos de uso de língua oral e escrita e da reflexão acerca desses usos.

As palavras de Marcuschi (2008) apenas deixam explícito o que é experimentado por professores(as) e alunos(as) na nossa realidade escolar. Como já salientamos, por muito tempo, priorizou-se o ensino da gramática e não se deu grande importância para o texto nem como trabalhá-lo em sala de aula, a este respeito Indursky (2010) aponta que:

> É sabido que os grandes gramáticos das línguas modernas não tomaram o texto como objeto de análise. E isto se dá porque eles entendiam que se um falante domina as regras gramaticais e sabe fazer frases bem formadas então também sabe compor textos bem formulados, pela combinação de sílabas, palavras e frases (INDURSKY, 2010, p. 38).

Como podemos ver pelas palavras acima, na contemporaneidade se verifica que é importante que se trabalhe a leitura em sala de aula e que se proporcionem condições para os(as) alunos(as) se tornarem competentes na leitura, pois "o desafio da leitura é um desafio de democracia e de cidadania, da formação do(a) aluno(a) cidadão(ã) leitor(a), e isso vai além das paredes da escola" (RAUEN, 2011, p. 4). Aprender sobre esses conceitos nos ajudará a desenvolver estratégias adequadas para orientar os(as) alunos(as), que muitas vezes não têm o hábito da leitura.

Lembremos que a leitura é uma forma de comunicação e que a comunicação sempre envolve pelo menos duas partes. Há o emissor, que é o locutor e o receptor, que é o interlocutor. Então, o(a) leitor(a) de um texto (o canal usado na comunicação) é o(a) interlocutor(a), como confirmam Abaurre e Abaurre (2007):

> O termo interlocutor designa cada um dos participantes de um diálogo. Os interlocutores de um texto, portanto, são os leitores/ouvintes em que o autor pensa no momento de elaborá-lo. A participação dos leitores nesse "diálogo" é sempre indireta, porque, embora não possam interagir diretamente com o autor, é com base na imagem que faz deles que o autor escreve seu texto (ABAURRE; ABAURRE, 2007, p. 16).

Ao pensar no(a) leitor(a), o(a) autor(a) do texto deverá considerar sua faixa etária, possível nível de conhecimento linguístico e de mundo e interesses. Segundo Leffa (1996, p. 11), "a leitura é basicamente um processo de representação. Como esse processo envolve o sentido da visão, ler é, na

sua essência, olhar para uma coisa e ver outra". As palavras de Leffa nos mostram que o(a) leitor(a) é um sujeito ativo no processo de leitura.

O processo de compreender o que o texto afirma tanto de forma explicita – através das palavras – quanto implícita – lendo nas entrelinhas - corresponde às palavras de Silva (2011, p. 2): "a leitura é um processo de compreensão de mundo que envolve características essenciais singulares do homem, levando a sua capacidade simbólica e de interação com outra palavra de mediação marcada no contexto social".

O que foi dito no parágrafo acima confirma a ideia de um leitor(a) ativo(a), usar seus conhecimentos para construir os sentidos do texto, começando a agir antes mesmo de iniciar a leitura, como dizem Hervot e Norte (1997):

> [...] o leitor "ideal" tem parte ativa no processo de leitura, e isso, antes mesmo de ler. Dependendo do motivo pelo qual vai ler – motivo que deve estar muito claro na sua mente(para ter uma idéia geral do texto, para anotar os principais tópicos do texto, para localizar algumas informações específicas que mais o interessam, para estudar o assunto detalhadamente, etc.) –, pode, a partir de seu conhecimento do mundo e de certas "pistas" no texto, predizer, antecipar e refletir sobre o assunto do mesmo. Desse modo, torna-se consciente do que ele sabe, não sabe e quer saber sobre esse tema (HERVOT; NORTE, 1997, p. 59).

Naturalmente, o(a) leitor(a) precisa ter preparo. Se ele não tiver conhecimentos linguísticos ou de mundo adequados, não será capaz de interpretar e compreender apropriadamente as mensagens contidas nos signos linguísticos, pois lhe faltarão os conhecimentos e habilidades necessários.

Assim, o(a) leitor(a) vai além de interpretar de forma passiva o que as palavras revelam abertamente. Ele também percebe os sentidos implícitos. Isto nos leva a refletir sobre o que seriam os sentidos do texto. Alguns(mas) estudiosos(as) ainda defendem que o(a) leitor(a) é alguém que escolhe o que vai ler, como Pina e Sampaio (2010) afirmam:

> leitor é aquele que elege o que quer ler. O que implica afirmar que ele tem um leque amplo de possibilidades textuais, não apenas as literárias – e que ele é livre para escolher. Suas escolhas não o classificam como leitor ou não: o que quer que ele escolha ler vai torná-lo leitor. (PINA; SAMPAIO, 2010, p. 60).

Analisando-se Pina e Sampaio, concluímos que todos nós somos leitores(as), visto que estamos sempre lendo algo, seja um *e-mail*, uma revista, o jornal, um *blog*, livro de poesias ou manual de instruções. A leitura é bastante presente em nossa vida e precisamos estar cientes também da sua importância na nossa vida social. O(a) leitor(a) consegue estar consciente de que, ao ler qualquer texto, seja um artigo de jornal, romance ou um *blog*, ele está se relacionando com o mundo, vendo um aspecto da realidade que se apresenta diante dos seus olhos.

O conhecimento de mundo do(a) leitor(a) será fundamental no processo de construir sentidos, pois, ao ler, "aciona" automaticamente várias estratégias mentais no processo de leitura, interpretação e compreensão textual. Ao começar a ler e tentar entender a linguagem verbal e a não-verbal, o(a) leitor(a) usa estratégias cognitivas e metacognitivas que, combinadas com as informações textuais, servirão para construir os sentidos, de acordo com Akahoshi (2012):

> Os conhecimentos do leitor, além da materialidade linguística do texto, são condições fundamentais para o estabelecimento da interação, com maior ou menor intensidade, durabilidade, qualidade. Dessa forma, não se pode dizer que há um sentido para o texto e sim diversos sentidos, visto que, na ativação de conhecimentos considera-se o lugar social, vivência, crenças, valores da comunidade, conhecimentos textuais e outros do leitor. (AKAHOSHI, 2012, p. 263).

Não há realmente um conceito definitivo do que sejam os sentidos do texto, embora não possamos negar que a leitura englobe buscar e produzir sentidos à medida que se vai lendo e interagindo com os signos linguísticos e a realidade apresentada pelo autor. E deve-se observar que as palavras, além de possuir ideologias, são dinâmicas, trazem consigo uma imensa carga cultural, opiniões e valores históricos e sociais, como atesta Eckert-Hoff (2002):

> a) toda palavra é ideológica, por ser social; b) toda palavra se dirige a um outro, com quem dialoga. A palavra é o fenômeno ideológico por excelência, pois carrega uma carga de valores culturais, que expressam as divergências de opiniões e as contradições da sociedade, tornando-se assim um palco de conflitos. (ECKERT-HOFF, 2002, p. 41).

Compreender o que é o sentido (ou sentidos) do texto nos obriga a entender que a leitura jamais será um processo uniforme, porque existem diversas oportunidades de sentidos, que se conseguem captar de acordo com a capacidade de compreensão leitora e conhecimentos do(a) leitor(a), o que o(a) professor(a) de Língua Portuguesa não deve esquecer ao trabalhar com a leitura em sala de aula.

Não há um conceito definido de sentidos do texto, porque não é uma definição pronta e acabada, afinal, o texto possui múltiplas oportunidades de interpretação e compreensão textual que dependerão bastante do(a) leitor(a), pois será ele que produzirá sentidos enquanto lê. A leitura é um processo dinâmico e depende de um(a) leitor(a) ativo(a) e competente, assim como dizem Lins, Elias e Junior (2013):

> Longe de ser uma mera atividade mecânica de decodificação de signos gráficos e de extração de informações, a leitura constitui-se num processo interativo de construção e de negociação de sentidos. Conceber a leitura dessa forma implica entender que o sentido é uma construção que depende da interação do leitor com o autor e texto, atividade que demanda a mobilização

> de variados sistemas de conhecimento. Nessa acepção, o sentido não é fixo, preestabelecido, uma propriedade do texto, nem depende exclusivamente do leitor, mas é uma construção que tem como ponto de partida a materialidade textual, em suas dimensões verbal e não-verbal, e o que ela revela sobre a intencionalidade do autor e o que este pressupõe como conhecimento compartilhado com o leitor, razão que explica as muitas lacunas contidas no texto. (LINS, ELIAS; JUNIOR, 2013, p. 2-3).

O(a) professor(a) busca sempre observar que a leitura é um processo heterogêneo porque assim são os textos e discurso e a leitura é dinâmica, dependendo consideravelmente do(a) leitor(a), do seu histórico de leituras, do momento histórico em que ele está vivendo e dos conhecimentos que possui, conforme atestam Iubel e Venturini (2008, p. 9): "a compreensão na perspectiva discursiva abrange a língua na história e permite ao sujeito-leitor apropriar-se do sentido mais profundo da materialidade textual, a partir do interdiscurso, como memória do saber, em que os não-ditos significam no texto".

O(a) leitor(a) capaz de compreender satisfatoriamente um texto é um(a) leitor(a) que percebe muito mais do que o dito. Ele percebe os não-ditos, apropriando-se dos significados que ficam nas entrelinhas. Os sentidos se constroem a partir de dados fornecidos pelo texto e da nossa experiência como leitores(as), segundo Ferreira e Dias (2004, p. 441): "o leitor tem liberdade para construir sentidos, mas ele também é limitado pelos significados trazidos pelo texto e pelas suas condições de uso".

A construção de sentidos do texto ocorre na medida em que o(a) leitor(a) e o texto interagem, pois o texto, por si só, não possui um sentido preexistente. O sentido vai sendo construído quando ocorre a interação, como defendem Ferreira e Dias (2004)

> Na produção de sentidos, o leitor desempenha um papel ativo, sendo as inferências um processo cognitivo relevante para esse tipo de atividade. Isto ocorre porque elas possibilitam a construção de novos conhecimentos a partir de dados previamente existentes na memória do interlocutor, os quais são ativados e relacionados às informações veiculadas pelo texto. Esse processo favorece a mudança e a transformação do leitor, que, por sua vez, modifica o texto. (FERREIRA; DIAS, 2004, p. 1).

Analisar as palavras das referidas autoras acima reforça mais o nosso entendimento de que o texto não possui um sentido único que o(a) leitor(a) deverá captar. A leitura e produção de sentidos é um processo dinâmico e o(a) leitor(a) é o principal responsável pela construção de sentidos.

Desta forma, tem-se cada vez mais admitido que é preciso que os(as) alunos(as) – especialmente os do Ensino Médio – tenham contato com a língua sendo usada em situações concretas. Obviamente, não é possível chegar a um conceito único, mas, para este trabalho, podemos ficar com a definição de Lopes (2010):

> Em primeiro lugar, devemos saber o que é texto, afinal, ele não é um simples amontoado de palavras. Texto é uma unidade de sentido, a qual preenche uma função comunicativa que possa ser reconhecida pelo leitor e transmitir uma ideia (LOPES, 2010, p. 282).

O discurso é a aplicação da língua dentro de um determinado contexto, em que ocorre uma relação entre ela e os fatores extralinguísticos e o texto, uma manifestação do discurso. Podemos dizer, então, que o texto dá vida própria ao discurso, De acordo com as palavras de Abaurre e Abaurre (2007, p. 10): "o texto é o espaço de concretização do discurso. Trata-se sempre de uma manifestação individual, do modo como um sujeito escolhe organizar os elementos de expressão de que dispõe para veicular o discurso do grupo a que pertence".

Atribui-se a isso, porque não pode ser negligenciado pelos(as) professores(as) em trabalhos de leitura, pois a linguagem acompanha os hábitos sociais. De acordo com Ferreira (2012, p. 1): "a linguagem está relacionada às práticas sociais que contribuem para o funcionamento da sociedade". A sociedade está sempre evoluindo e nesse ínterim, as práticas sociais se transformam, como os gêneros produzidos para mediá-las.

É preciso lembrar que "texto" não é apenas um monte de sentenças escritas, pois sabemos que apenas reunir palavras não basta para formar uma mensagem que faça sentido. Isto mostra que discutir sobre o "texto" não é uma tarefa simples e Indursky (2010) enfatiza isso.

> Falar em texto consiste em uma tarefa bastante complexa, pois, desde os bancos escolares, ouvimos falar de texto e com ele trabalhamos. Este fato, de certa maneira, naturaliza esta noção e ela passa a fazer parte do senso comum (INDURSKY, 2010, p. 35).

Também precisamos fazer determinadas perguntas ao trabalhar a leitura em sala de aula e apresentar conteúdos que são essenciais para serem trabalhados com os(as) alunos(as) do Ensino Médio para que eles vejam a atividade de leitura como uma maneira de integrá-los à sociedade, aprendendo a refletir sobre o mundo em que vivem. Linhares e Lopes (2007) observaram algo um tanto alarmante acerca de como a leitura costumava ser trabalhada em sala de aula:

> As práticas desses professores revelaram-se insuficientes para a promoção, incentivo e formação do gosto da leitura pelos alunos. Estes são a textos e, principalmente, frases isoladas dos livros didáticos para o estudo de língua materna. As atividades de leitura são reprodutoras e repetitivas, ficando reduzidas à identificação e memorização dos conteúdos trabalhados, os quais, desse modo, não são abordados de maneira crítica e reflexiva para fornecer aos alunos um desenvolvimento adequado do estudo gramatical da linguagem (LINHARES; LOPES, 2007, p. 6).

Na atualidade, apesar de já ter passado uma década, esses questionamentos ainda são pertinentes, e uma das causas, diante das pesquisas, é o fato de que é muito difícil definir com clareza

o objeto de estudo da Língua Portuguesa. Há muitas questões e divergências entre os(as) estudiosos(as), o que acaba repercutindo no que se ensina em sala de aula. Carvalho (2014) declara o seguinte:

> Talvez a dúvida esteja no fato de que, com os avanços da Linguística, que relativizou as noções de "certo" e "errado", a concepção de aula de Língua Portuguesa que ensina a falar corretamente desapareceu, sem que, no entanto, outra concepção tenha sido construída (CARVALHO, 2014, p. 28).

A partir da citação e de nossa experiência torna-se essencial o desenvolvimento de estudos e pesquisas pelos(as) professores(as) e estudiosos(as) que visam encontrar novos caminhos para o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa. Assim como os conceitos sobre o que são língua e leitura se desenvolvem, as práticas e metodologias aplicadas para ensinar os(as) alunos(as) de Língua Portuguesa também precisam se ampliar. Entretanto, tantas discussões sempre geram problemas, pois costuma haver dúvidas sobre como preparar devidamente os(as) professores(as), que muitas vezes se sentem inseguros(as) e tentam se atualizar a todo custo, assim como certifica Matêncio (1995):

> Para citar alguns dos problemas enfrentados na formação de professores de língua materna, podemos nos referir ao fato de que, se a pesquisa na área de ensino e aprendizagem de língua materna tem crescido nos últimos anos, ela ainda é reduzida. O retorno à universidade de professores que estão trabalhando tem crescido também, seja para a participação em congressos, encontros ou cursos de atualização, cuja oferta tem sido ampliada (MATÊNCIO, 1995, p. 81).

Atualmente, muitos(as) professores(as) ainda se sentem um tanto despreparados diante do fato de que tem que ensinar Língua Portuguesa sem se concentrar exclusivamente na transmissão de regras gramaticais e dando importância ao trabalho da leitura em sala de aula com o intento de desenvolver a capacidade dos(as) alunos(as) de lerem os textos de forma crítica, atribuindo-lhes sentidos e discutindo acerca dos inúmeros significados que os textos possam transmitir.

Porém, os conceitos de língua e linguagem têm mudado conforme as mudanças sociais e o surgimento de ciências como Linguística Textual (LT) e Análise de Discurso (AD) que têm contribuído grandemente para a ampliação dos conceitos acerca do que seria língua, linguagem e que aspectos devemos considerar ao ensinar. Carvalho (2014) avalia linguagem pelo conceito de Saussure:

> Segundo Saussure, a linguagem é um sistema cujo funcionamento é análogo ao jogo de xadrez, em que os significantes (as peças) não valem por si, mas adquirem valor linguístico por sua relação com as demais palavras de um segmento (CARVALHO, 2014, p. 28).

Não podemos negar que a forma como a língua é concebida afetará principalmente como se ensina leitura, pois os conceitos influirão na abordagem, nos aspectos a ser trabalhados em sala de aula e nos métodos que os(as) professores(as) adotarão com os(as) alunos(as). Segundo Matêncio (1995):

> Em muitas das concepções tradicionais da leitura e da escrita que são veiculadas na escola, essas práticas são relacionadas a uma concepção de linguagem ingênua, segundo a qual haveria uma relação transparente e unívoca entre pensamento e linguagem. Como decorrência, vemos que a instituição escolar se torna o espaço para que sejam reproduzidos os usos linguísticos autorizados com a palavra escrita e, por isso mesmo, autoritários (MATÊNCIO, 1995, p. 66).

Há muito tempo, passou-se a reconhecer que a língua e a linguagem já não podem ser concebidas apenas como códigos regidos por regras. As línguas carregam consigo a cultura, história e visão de mundo daqueles que as utilizam. Uma pessoa vinda da periferia ou de uma área rural usará o vocabulário próprio do ambiente do qual é oriunda. Então, temos que concordar com o afirmado pelos PCNs (1998 p. 55): "toda língua é um patrimônio cultural ou bem coletivo".

Os PCNs (1998) mostram que a língua é o meio pelo qual as pessoas se comunicam e interagem entre seus semelhantes, pois a língua é um artefato de bem comum social, ela está intimamente ligada à cultura dos seus falantes. Ainda segundo o citado documento (*op. cit.*, p. 40): "a linguagem verbal é a língua falada ou escrita, ou seja, a linguagem que se vale da palavra. As demais são não-verbais".

Para mostrar como a leitura é essencial na vida de cada estudante, vejamos o que Antunes (2003) exprime sobre o(a) aluno(a) que apresenta dificuldades de leitura, frustra-se no seu esforço de estudar outras disciplinas e frequentemente abandona a escola por se achar incapaz e portador de uma deficiência linguística. Ver que tantos(as) alunos(as) não conseguem desenvolver plenamente a habilidade de leitura e compreensão de um texto prova que o ensino da língua não está sendo ministrado de forma satisfatória.

Rauen (2011) entende que a leitura não é apenas um ato mental, no qual usamos nossos conhecimentos, mas que pode nos ajudar a desenvolver nosso senso crítico e a entender nosso lugar no mundo a partir do momento em que contrapomos nosso ponto de vista e conhecimento de mundo com os conteúdos que os autores mostram nos textos que lemos, como mostram suas palavras.

> O ato de ler pode representar não apenas uma condição intelectual, mas também uma condição de libertação: a de poder ser um leitor mais autônomo e crítico de qualquer texto, em várias linguagens do mundo que o rodeia ou de mundos diferentes do seu (RAUEN, 2011, p. 8).

Antes, considerava-se que compreender um texto seria ser capaz de decodificar uma mensagem única que este teria a intenção de transmitir. Hoje, entende-se que o(a) leitor(a) de um texto não é um mero receptor de mensagens, mas um sujeito ativo do processo de leitura, que constrói sentidos à medida que lê o que está escrito, conforme as palavras de Dantas (2011, p. 50) diz

> O "compreender" deve ser visto como uma forma de ser, emergindo através das atitudes do leitor diante do texto, assim como através do seu conteúdo, ou seja, o texto como uma percepção ou panorama dentro do qual os significados são atribuídos. Nesse sentido, não basta decodificar as representações indiciadas por sinais e signos; o leitor (que assume o modo da compreensão) porta-se diante do texto, transformando-o e transformando-se (DANTAS, 2011, p. 50).

Forteski, Oliveira e Valério (2011) discutem que a responsabilidade de ensinar a língua e a prática da leitura é de responsabilidade não apenas do(a) professor(a) de Língua Portuguesa, pois os(as) professores(as) de todas as disciplinas devem ajudar os(as) alunos(as) a desenvolverem competências na habilidade da leitura. É compromisso nosso admitir que tal entendimento é correto. Ao ler um texto e ser capaz de discuti-lo, o estudante vai interagindo com a sociedade e vendo como a linguagem é útil para que sejamos capazes de transmitir nossos pensamentos e visão de mundo.

> É de grande importância fazer da escola um ambiente que incentive os alunos à prática da leitura, de métodos que auxiliem o objetivo de se fazer alunos/leitores e críticos, contando com a participação dos professores das diversas disciplinas, já que a leitura está presente em todas as áreas (FORTESKI, OLIVEIRA; VALÉRIO, 2011, p. 125).

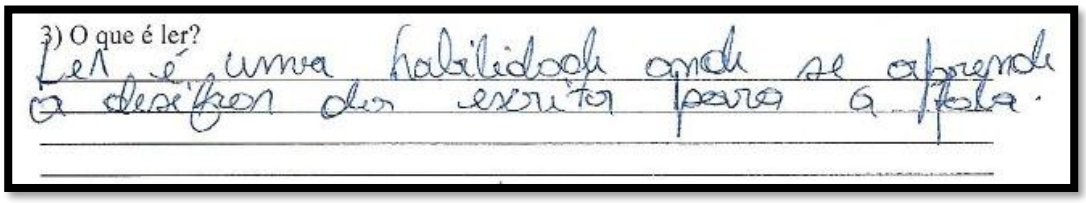
A citação acima de Forteski, Oliveira e Valério (2011) expõe que a escola é de fato um ambiente que propicia o incentivo à prática da leitura e que o objetivo dela é fazer que os(as) alunos(as) se tornem leitores(as) competentes, críticos(as) e reflexivos(as). Para isso ocorrer o(a) professor(a) é uma peça chave nesse processo.

3 PRÁTICAS LEITORAS E OS GÊNEROS QUADRINHESCOS

A leitura em nosso trabalho se configura como uma atividade interacional de construção de sentidos coletivamente a partir da leitura do texto, este materializado nos gêneros textuais, na perspectiva deste estudo os gêneros utilizados foram os quadrinhescos (tirinha, cartum, charge e HQ) visto que eles são acessíveis para os(as) alunos(as) e despertam o senso crítico dos estudantes para temas aos quais retratam a realidade da sociedade a qual vivemos.

Nessa atividade de leitura se configura como tradicional do ponto de vista teórico e que necessita ser alterado para ampliar a visão deles com relação ao que realmente é ler. Fizemos essa pergunta aos sujeitos colaboradores da nossa pesquisa e as respostas foram as seguintes:

Figura 1: Ler é uma habilidade onde se aprende a decifrar da escrita para a fala

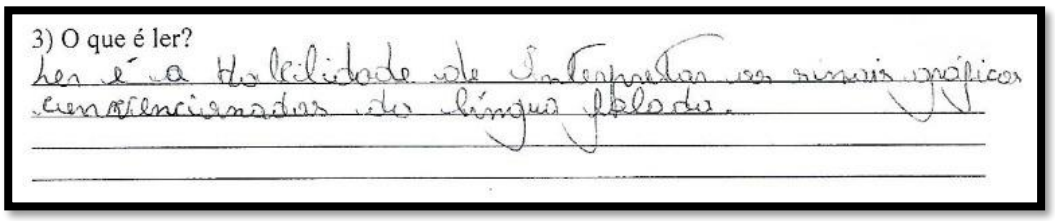


(D.S., 2019)

Na resposta de D.S. (2019) sobre o que é leitura, percebemos que esta concebe a leitura como uma habilidade que transforma o que está escrito para a fala. Essa concepção de leitura se origina na concepção de linguagem como forma do pensamento. Isto é o que pensamos. Porém, ler não é apenas decifrar o que está escrito e passar para a oralidade.

A seguir observamos outra definição de leitura que se aproxima da apresentada por D.S. (2019). Para W.J. (2019) a leitura apresenta o seguinte significado, ler é a habilidade de interpretar os sinais grafo-fônicos convencionados da língua falada.

Figura 2: Ler é a habilidade de interpretar os sinais gráficos convencionados da língua falada

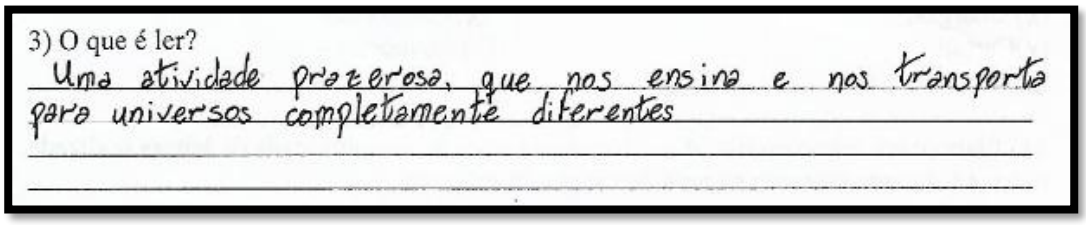


(W.J., 2019)

Na resposta acima que se aproxima da anterior podemos observar que embora W.J. (2019) conceba a leitura como habilidade de transpor o material linguístico escrito para a fala, há uma informação muito importante que nos interessa que o sujeito colaborador veja a leitura como habilidade de interpretar. Essa definição vai de encontro com a concepção de leitura a qual adotamos neste trabalho e na prática docente e o texto só tem sentido a partir do momento em que o(a) leitor(a) o lê, interpreta e compreende. Pelas palavras de Silva (2011, p. 2): "o leitor é um ser ativo que dá sentido ao texto. A palavra escrita ganha significado a partir da ação do leitor sobre ela".

Seguindo nas definições de leitura, temos abaixo uma definição dada por outro estudante que a concebe como atividade prazerosa. A saber:

Figura 3: Ler é uma atividade prazerosa, que nos ensina e nos transporta para universos completamente diferentes



(M.V., 2019)

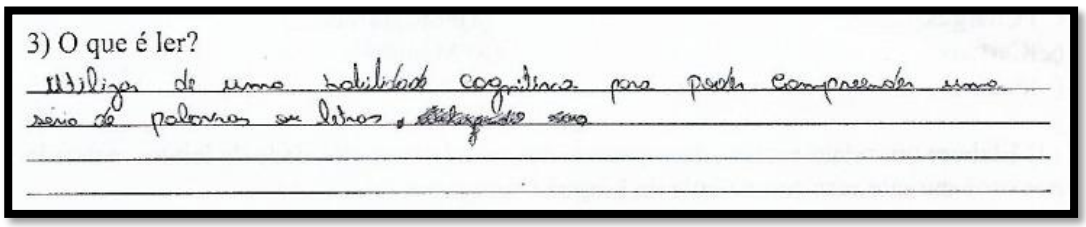
Para M.V. (2019), ler é uma atividade prazerosa, que nos ensina e nos transporta para universos completamente diferentes. Percebemos até aqui que a definição de leitura apontada pelos(as) alunos(as) é diversificada.

A noção que os(as) alunos(as) tiverem de leitura dependerá também muito dos textos com os quais têm tido contato, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar e os(as) professores(as) precisam pensar nos gêneros textuais com os quais trabalhar. Este é um assunto sobre os quais há divergências, como falam Iubel e Venturini (2010):

> Hoje a maioria dos alunos tem contato com leituras que estão no livro didático, produzido para ser usado de forma sistemática. É polêmica a questão quanto ao uso desse material porque há os que defendem o seu uso de forma exclusiva e há os que defendem a ideia que só devem ser usados textos extraescolares, que circulam no contexto social do aluno (IUBEL; VENTURINI, 2010, p. 1).

Esta atividade é dinâmica, divertida, prazerosa, atraente, significativa, importante, fascinante e intencional. Percebemos aqui que ler é forma de prazer, de viajar, de conhecer lugares e pessoas novas e que nos proporciona isso e muito mais. No que se refere a compreensão do que é leitura A.B. (2019) afirma que para ler utiliza-se de uma habilidade cognitiva para poder compreender uma soma de palavras e letras.

Figura 4: Ler utiliza de uma habilidade cognitiva para poder compreender uma série de palavras ou letras



(A.B., 2019)

Observando o posicionamento de A.B. (2019) e a presente definição em análise vemos que ler é compreendido de forma diferente por cada estudante, porém existem pontos de intersecção que se encontram para formar um elo de significação. Na presente definição observamos que ler é utilizar a habilidade cognitiva para compreender letras, palavras, textos etc. Essa definição é importante, mas ler é muito mais que isso. Ler é uma atividade que envolve as habilidades cognitivas e metacognitivas. Além de usar a decodificação, a compreensão e a interpretação, é necessário que o(a) professor(a) aprenda como guiar adequadamente seus(suas) alunos(as), pois, como afirmam Pina e Sampaio (2010, p.4): "precisamos do apoio de pessoas mais experientes, que já dominam algumas estratégias/táticas de entrosamento com as textualidades que se acercam de nós e com as quais tentamos interagir".

Podemos unir as três definições e formular uma que condiz com a essência do nosso estudo, a saber: ler é observar o conjunto total do material que nos é apresentado para assim descobrir as várias formas de linguagens que permeiam o universo do ensino e da aprendizagem da Língua Portuguesa. Para complementar esta afirmação, acrescentemos a definição de Hervot e Norte (1997, p. 1): "do ponto de vista linguístico, a leitura é um processo no qual o(a) leitor(a) aprende a reconhecer e a organizar as informações, de acordo com o que é ou não significativo no texto".

Ler ainda é saber preencher as "lacunas" que o texto pode apresentar, percebendo as mensagens sutis que o autor não expressa de forma explícita. Iubel e Venturini (2010, p. 1) afirmam que "há em qualquer texto "espaços vazios" que precisam ser preenchidos e podem sugerir diferentes interpretações".

Na análise acima sobre as concepções de leituras apontadas pelos(as) alunos(as) podemos perceber as três definições de linguagens que a literatura concebe, a saber: a linguagem como expressão do pensamento, a linguagem como instrumento de comunicação e a linguagem como interação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa que ora concluímos se insere no campo da educação, em específico na sala de aula de língua materna e no processo de ensino e aprendizagem das práticas leitoras em Língua Portuguesa. Práticas essas que exigem do(a) leitor(a) de textos mais criatividade e dinamismo. Dessa maneira, o(a) professor(a) de Língua Portuguesa na perspectiva do desenvolvimento de práticas leitoras, carece

contribuir para aulas dinâmicas, interativas e criativas. O(a) aluno(a) necessita desenvolver sua habilidade e capacidade de compreensão e interpretação não só de textos, mas de contextos, de interdisciplinaridades. Em nossa pesquisa, tivemos como intuito elaborar estratégias de ensino que permitissem o aprimoramento das habilidades de leitura adotadas por alunos(as) do 3º ano do Ensino Médio de uma Escola Cidadã Integral. Grande parte de nossos(as) alunos(as) gostavam e costumavam ler gêneros quadrinhescos e isso favoreceu ao desenvolvimento do nosso material didático.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Luiza Marques. ABAURRE, Maria Bernadete Marques. **Produção de texto: interlocução e gêneros.** São Paulo, Moderna, 2007.

ABAURRE, Maria Luiza Marques. PONTARA, Maria Marcela. **Gramática, texto: análise e construção de sentido**. São Paulo: Moderna, 2007.

ABAURRE, Maria Luiza M. PONTARA, Marcela. **Gramática:** texto: análise e construção de sentido. São Paulo: Moderna, 2006.

AKAHOSHI, Maryam Priscilla da Silva. **Gênero textual tira em sala de aula.** Diálogo das Letras, Pau dos Ferros, vol.01, n.02, p.254-271, jul./dez.2012.

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português:** encontro & interação. Parábola Editorial, São Paulo, 2003.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF 1998.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. **Ensino de Língua Portuguesa.** São Paulo: Cengage Learning, Coleção Ideias em Ação, 2014.

DANTAS, Aloísio de Medeiros. **O texto e o Professor de Português.** João Pessoa – PB: Ideia Editora, 2003.

DANTAS, Aloísio de Medeiros. **Sobressaltos do Discurso**: algumas aproximações da Análise do Discurso. Campina Grande – PB: EDUFCG, 2007.

ECKERT- HOFF, Beatriz Maria. **A leitura no contexto escolar:** em busca de produção de sentidos. Campinas, UNICAMP, Revista Pedagógica, ano 4, vol.8, 2002.

FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde. DIAS, Maria da Graça BomPastor Borges. **A leitura, a produção de sentidos e o processo inferencial.** Psicologia em Estudo. Maringá, v.9, 2004.

FORTESKI, Elaine. OLIVEIRA, Sueli Terezinha de. VALÉRIO, Raquel Weber. **Prazer pela Leitura:** incentivo e o papel do professor. Ágora: R. Divulg.Cient., v.18.n.2, 2011.

HERVOT, Brigitte. NORTE, Mariangela Braga. **O processo de leitura em língua estrangeira.** São Paulo, UNESP, 1997.

IUBEL, Cristina. Maria Cleci Venturini. **Leitura na perspectiva discursiva.** Rio Grande do Sul, PDE, 2013.

INDURSKY, Freda. O texto nos estudos da linguagem: especificidades e limites. In. RODRIGUES, Suzy Lagazzi; ORLANDI, Eni (Orgs.) **Introdução às ciências da linguagem - Discurso e Intertextualidade.** Campinas, 2. ed., Pontes Editores, 2010.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da Leitura:** uma perspectiva psicolinguística. Editora: Sagra – D. C. Luzzatto. Porto Alegre, 1996.

LINHARES, Mara Coura. LOPES, Elisa Cristina. **A Leitura no Ensino Médio: Concepções Práticas**. 2007.

LOPES, Karolina. **Nossa língua:** linguagens, códigos e suas tecnologias. São Paulo, DCL, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Leitura, Produção de Textos e a Escola:** Reflexões sobre o Processo de Letramento na Escola. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

PINHEIRO, Vera Lúcia. **Gênero Textual Charge e Cartum como prática social e discursiva.** Paraná, vol 1. PDE, 2014.

RAUEN, Adriana Regina Feltrin. **Práticas pedagógicas que estimulam a leitura.** Paraná, 2011.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O Ato de Ler:** fundamentos psicológicos para uma nova Pedagogia da Leitura. São Paulo, 11 ed, Cortez, 2011.

e a Escola: Reflexões sobre o Processo de Letramento na Escola. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa.** Petrópolis: Vozes, 2007.

PINHEIRO, Vera Lúcia. **Gênero Textual Charge e Cartum como prática social e discursiva.** Paraná, vol 1. PDE, 2014.

RAUEN, Adriana Regina Feltrin. **Práticas pedagógicas que estimulam a leitura.** Paraná, 2011.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O Ato de Ler:** fundamentos psicológicos para uma nova Pedagogia da Leitura. São Paulo, 11 ed, Cortez, 2011.

EIXO 1: GT 3 - PRODUÇÃO TEXTUAL E OS GÊNEROS DISCURSIVOS

Apresentação do Gt:

Este Grupo de trabalho trará o debate sobre os diferentes discursos que estão imersos na sociedade, trazendo à luz debates com a temática da Análise Dialógica do Discurso, Teoria da Enunciação e áreas afins. Após a grande virada para o século XXI, pudemos presenciar um crescimento gradativo de discussões, em âmbito nacional e internacional, sobre a os meios de manifestação da linguagem humana, em suas micro e macro esferas: religião, política, educacional, estética, moral etc. Esses campos de saber também são denominados de criações ideológicas [Medviédev (2010 (1929)]. Apesar de a maioria das análises terem se voltado para os domínios da escrita durante grande parte das Idades Média e Contemporânea, também temos presenciado, na pós-modernidade, a inserção e proposição de trabalhos voltados para a oralidade. É nessa perspectiva mútua de saberes orais e escritos que este GT visa a reunir trabalhos que explorem esses espaços ideológicos, reflexões que abordem os discursos que se proliferam na sociedade, através de Estudos que tenham fundamentação teórica em Bakhtin e o Círculo.

Coordenador do Gt:

Me. Wilder Kleber Fernandes



OS GÊNEROS CIENTÍFICOS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA

MOURA, Flávia Simões de
Universidade São Francisco (USF)
Flavia.simoes@mail.usf.edu.br

BUENO, Luzia
Universidade São Francisco (USF)
Luzia.bueno@usf.edu.br

RESUMO

A BNCC (2017, p. 73, 302, 305) sugere ao componente de Língua Portuguesa, práticas que proporcionem aos estudantes experiências que contribuam com a ampliação do letramento, a fim de possibilitar a participação significativa e crítica em suas práticas sociais. Essa participação pode ocorrer nos diversos meios sociais, inclusive na esfera científica. Na disciplina de Ciências, esse documento evidencia o compromisso com o desenvolvimento do letramento científico utilizando diferentes linguagens com o intuito de comunicar, produzir conhecimentos, disseminar informação e resolver problemas dessa área de forma significativa, crítica, reflexiva e ética. Porém, considerando a perspectiva teórica aqui adotada, para que o aluno seja letrado numa determinada área é necessário um ensino pontual e específico. Considerando esse contexto surgiu uma preocupação com um trabalho de letramento envolvendo os gêneros científicos, pois percebemos que não há um trabalho de ensino desses gêneros nos livros de Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental quanto a estrutura e características específicas necessárias à sua produção textual; e nem nos livros de Ciências Naturais que não tomam o ensino do gênero como seu objetivo e sim as práticas de leitura no que diz respeito a informação transmitida por meio deles. E como esses gêneros permeiam o ambiente social, inclusive o escolar dos alunos desse segmento, surgiu a necessidade de uma investigação sobre esse trabalho que não costuma ser realizado, mas que é cobrado dos alunos ao progredirem nos estudos até chegarem aos cursos de graduação. Com isso, achamos necessário fazer um levantamento sobre os trabalhos que já vem sendo colocados em prática acerca desse tema, e para tanto, o presente artigo tem como objetivo apresentar os resultados de uma pesquisa bibliográfica, organizada na perspectiva interacionista sociodiscursiva que visa investigar o ensino de gêneros científicos nos livros de Língua Portuguesa. Traçamos como objetivos específicos verificar como se dá o ensino de gêneros científicos nos livros de Língua Portuguesa dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa investigação ocorreu

por meio de acesso ao banco de teses e dissertações da CAPES nos últimos cinco anos (2015 a 2020), tendo como foco o objetivo desses trabalhos, seus contextos de produção, o quadro teórico neles empregados e as contribuições trazidas para o ensino desses gêneros. Os resultados mostraram que há poucas pesquisas envolvendo o ensino de gêneros científicos, apesar de fazerem parte do meio social em que os alunos desse segmento estão inseridos.

Palavras-chave: Letramento científico; Gêneros textuais; Sequência didática; Modelo didático; Ensino Fundamental; Estado da arte.

1 INTRODUÇÃO

A BNCC (2017, p. 73, 302, 305) sugere ao componente de Língua Portuguesa, práticas que proporcionem aos estudantes experiências que contribuam com a ampliação do letramento, a fim de possibilitar a participação significativa e crítica em suas práticas sociais. Essa participação pode ocorrer nos diversos meios sociais, inclusive na esfera científica.

Na disciplina de Ciências, esse documento evidencia o compromisso com o desenvolvimento do letramento científico utilizando diferentes linguagens com o intuito de comunicar, produzir conhecimentos, disseminar informação e resolver problemas dessa área de forma significativa, crítica, reflexiva e ética. Porém, considerando a perspectiva teórica aqui adotada, para que o aluno seja letrado numa determinada área é necessário um ensino pontual e específico.

Considerando esse contexto surgiu uma preocupação com um trabalho de letramento envolvendo os gêneros científicos, pois percebemos que não há um trabalho de ensino desses gêneros nos livros de Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental quanto a estrutura e características específicas necessárias à sua produção textual; e nem nos livros de Ciências Naturais que não tomam o ensino do gênero como seu objetivo e sim as práticas de leitura no que diz respeito a informação transmitida por meio deles. E como esses gêneros permeiam o ambiente social, inclusive o escolar dos alunos desse segmento, surgiu a necessidade de uma investigação sobre esse trabalho que não costuma ser realizado, mas que é cobrado dos alunos ao progredirem nos estudos até chegarem aos cursos de graduação.

Para tanto, foi necessário fazer um levantamento sobre as pesquisas que já vêm sendo realizadas acerca desse tema, tendo com fonte o banco de Teses e Dissertações da Capes, porém, como verificamos poucos ou nenhum trabalho no período pré-determinado, foi necessário ampliar o período de verificação, além de investigar a Plataforma Scielo, para que tivéssemos os materiais necessários para nossa discussão.

A fim de apresentar os resultados alcançados, este artigo está dividido em 5 partes, sendo essa introdução, e as outras onde foram discutidas a metodologia; a fundamentação teórica, dividida em duas seções, sendo a primeira direcionada ao livro didático no trabalho docente e a segunda, ao ensino de Língua Portuguesa pautado no ensino de gêneros textuais, de acordo com a proposta do ISD; uma discussão sobre os resultados; e por fim, as considerações finais.

1.1 OBJETIVOS

O presente artigo tinha como objetivo geral, inicial, apresentar os resultados de um estado da arte, que visava investigar o ensino de gêneros científicos nos livros de Língua Portuguesa observando o banco de Teses e Dissertações da Capes durante o período de 2015 a 2020, porém, como não encontramos trabalhos diretamente relacionados aos gêneros científicos nos LDPs neste período, foi necessário observarmos como essas pesquisas estão ocorrendo no período de 2012 a 2019. Como objetivos específicos, foi realizada uma verificação de como se dá o ensino de gêneros científicos nos diversos segmentos da educação.

2 METODOLOGIA

Pensando em observar pesquisas já realizadas nesta área do conhecimento, no segmento do Ensino Fundamental I, realizamos este estado da arte ou estado do conhecimento, ou seja, um levantamento bibliográfico a fim de obter uma referência ao estado atual de conhecimento sobre o nosso objeto de estudo. Esse levantamento foi realizado por meio de acesso ao banco de teses e dissertações da CAPES e da Plataforma Scielo no período de 2012 a 2019. Inicialmente, a ideia foi de fazer uma busca tendo como referência as palavras-chave: gêneros científicos, livros didáticos e língua portuguesa. Ao fazê-la, foram encontrados muitos trabalhos, porém, os mesmos não tinham relação com o tema, nem com o segmento “Ensino Fundamental”. Encontramos trabalhos dos diversos gêneros (literários, científicos, jornalísticos), em livros didáticos das diversas áreas do conhecimento e em diversos temas relacionados a Língua Portuguesa. Mesmo, ao adicionar palavras-chave, individualmente, quando inserimos “gêneros científicos”, houve muitos trabalhos envolvendo os diversos gêneros, principalmente os literários; ao adicionar livros didáticos, o mesmo ocorreu;

assim como Língua Portuguesa. Então, foi necessário refinar a pesquisa mudando as palavras-chave diversas vezes até chegarmos à palavra-chave "textos científicos" com o qual desenvolvemos as análises que tiveram como foco a análise e observação quanto aos objetivos dos trabalhos a serem encontrados, seus contextos de produção, o quadro teórico empregado e as contribuições trazidas para o ensino desses gêneros, como veremos no capítulo "Resultados e discussão".

3 OS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA E A PROPOSTA DE TRABALHO COM GÊNEROS TEXTUAIS DO ISD

Este capítulo está dividido em duas seções, na primeira, trataremos do livro didático no trabalho docente e na segunda, do ensino de língua portuguesa com gêneros textuais na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo (ISD).

3.1 O livro didático no trabalho docente

Neste capítulo, abordaremos um pouco da história dos livros didáticos, sua relação com os gêneros textuais e alguns apontamentos relacionados à BNCC (Base Nacional Comum Curricular), aprovada em 2017, quanto ao trabalho com gêneros textuais nos livros didáticos.

Segundo Bunzen (2005), os livros didáticos de Português (LDP) são, na sala de aula, "[...] objetos de movimentos de recontextualização e de re-significação, em que as concepções dos professores e dos alunos assumem importantes significados nesse processo (BUNZEN, 2005, p. 12)". Bunzen (2005) acredita que o LD é caracterizado por "[...] uma incompletude e por uma heterogeneidade de saberes, crenças e de valores sobre a língua e seu ensino/aprendizagem do que num saber-fazer homogêneo e sem conflitos" (BUNZEN, 2005, p. 13-14). Devido às dificuldades dos professores sobre o que ou como ensinar, eles transferem para os livros didáticos essa responsabilidade, o que o torna um objeto cultural importante nas práticas de letramentos dos professores e de seus alunos.

De acordo com Bunzen (2005), o livro didático deve ser analisado como um produto de consumo, ou seja, uma mercadoria e também, como um instrumento pedagógico. Como um produto de consumo, precisamos compreender que "[...] sua comercialização e sua distribuição dependem

certamente das estruturas do mundo da edição, como também do contexto econômico, político e legislativo". Já como um instrumento pedagógico, ele "[...] reflete as várias tradições, inovações e as utopias de uma época" (BUNZEN, 2005, p. 18).

Pensando no livro como um instrumento, trazemos um pouco de sua história. Segundo o autor, no séc. XX, até os anos 50 foram adotadas Antologias e gramáticas, escritas por estudiosos e autodidatas da língua e de sua literatura e os livros passaram a ser produzidos por professores especialistas e o gênero aula passa a influenciar a sua estrutura, começando a incluir exercícios e dar informações mais detalhadas para o professor, exercícios de vocabulário, de interpretação de texto, de redação e de gramática, o que fez com que as escolas deixassem de utilizar uma gramática.

Na década de 60, inicia a produção de LDP's organizados em unidades didáticas que permitiam "[...] aos alunos e professores reconhecer os objetos de ensino e os movimentos discursivos típicos de cada unidade temática [...]" (BUNZEN, 2005, p. 40). Segundo Bunzen (2005), fatores de ordem econômica e tecnológica modificavam características materiais, discursivas e estruturais de tais textos nos LD's. Nos anos 60 e 70, iniciou-se a produção de livros didáticos para séries específicas; divisão bem aproximada do que encontramos hoje, além da produção de apostilas.

A partir dos anos 70, houve uma mudança na seleção de material textual nos LDPs por causa das modificações exigidas pela Lei nº 5692/71 que apontava para uma concepção de língua (gem) como instrumento de comunicação. A partir daí, começaram o trabalho com textos informativos, literários, publicitários (BUNZEN, 2005, p. 43). Surgiram várias pesquisas nas décadas 70, 80, produzindo um diagnóstico da produção escrita dos alunos de Ensino Médio. Houve uma ampliação de pesquisas sobre as condições de produção de textos e a passagem do ensino da redação para a prática de produção de textos. Nos anos 80, a linguística textual exerceu um papel fundamental, pois tomou "[...] o texto como unidade de linguagem, a linguística Textual busca definir sob diferentes dimensões (formal, semântico-conceitual, pragmática) os aspectos da textualidade: como coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, etc." BUNZEN, 2005, p. 68). Foram definidos como critérios para avaliação de produções em vestibulares, as estruturas dos gêneros escolares por excelência – a narração, a descrição e a dissertação começam a ser enfocadas, por meio de noções de Linguística textual, tais como: tipos de texto; super, macro e macro estruturas; coesão, coerência, etc.

Houve segundo Bunzen (2005) uma necessidade urgente em relação ao conceito de gênero e sua relação com o ensino de Língua materna passando para uma nova era onde houve o predomínio dos gêneros escolares: narração, descrição e dissertação, assim chamados na época, inter-relacionados, muitas vezes com o ensino da tipologia do texto literário. Neste período, houve também,

propostas de produção de textos, sem mencionar tipologia, um sutil movimento em direção à produção de textos como notícia, carta e reportagem e discussão sobre pedagogia da diversidade pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) ao adotarem o texto como unidade de ensino. Nos PCNs ocorreu influência das discussões da Universidade de Genebra, de Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz, entre outros, como Bakhtin. O gênero foi considerado como objeto de ensino, houve muitas pesquisas tomando o ensino de gêneros como enfoque e surgiram propostas nos livros didáticos com base em gêneros. Com isso, os cursos de formação inicial e continuada também utilizaram pressupostos da teoria de gêneros. De acordo com Bunzen (2005), o ensino de gêneros permite uma integração dos principais eixos do ensino, como leitura, produção e análise linguística. Com essa mudança, a tipologia clássica de redação passa a ser chamada de "tipos de textos" e houve uma disputa quanto a epistemológica do próprio conceito de gênero, gêneros do discurso ou gêneros de texto. Nesse período, destacaram-se conceitos-chave como texto, discurso, intertexto, letramento, gênero. Pensando em toda essa trajetória e considerando propostas que vão do ensino da gramática aos gêneros textuais, percebemos que todas elas foram determinadas por fatores culturais, sociais e econômicos.

Assim como outros documentos citados no parágrafo anterior, a BNCC (2017) tem influência na elaboração dos LDP devido a ser um documento de caráter normativo, norteador de aprendizagens essenciais em âmbito nacional, ou seja, uma "base curricular", em relação ao desenvolvimento das etapas e modalidades da Educação Básica. Neste documento, o ensino de Língua Portuguesa está distribuído em eixos relacionados a práticas de linguagem (leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica) que são articuladas por campos de atuação (BNCC, p. 84). Nisso, o trabalho com gêneros textuais está distribuído em esferas do campo da vida cotidiana (bilhetes, diários, regras de jogo), do campo artístico (lendas, fábulas, contos), do campo das práticas de estudo e pesquisa (tarefas escolares, gráficos e relatos de experiências) e do campo da vida pública (notícia, propagandas, cartas de reclamação). De acordo com o documento, a ideia é considerar a escolha desses campos pensando numa forma do aluno atuar na vida pública, exercendo a cidadania e tendo condições de inteirar e opinar sobre fatos do mundo; nisto, os gêneros científicos também devem ser considerados, pois fazem parte do cotidiano dos alunos e exercem grande influência sobre todos, devido à importância da ciência para a vida humana (BRASIL, 2017, p. 84).

Na BNCC (2017) há vários pontos de atenção que atendem à aprendizagem da leitura e da escrita com situações didáticas simultâneas que devem ser considerados no processo de escolha dos LDPs, dentre eles, se possuem temas e textos próximos das práticas sociais, se abrangem diferentes

esferas de circulação e gêneros, se consideram a heterogeneidade dos saberes infantis sobre a escrita e não atendem apenas àqueles que já sabem escrever convencionalmente, se contemplam formas diferentes de tratar os conteúdos, com projetos, sequências didáticas e atividades permanentes e se apresentam a gramática atrelada aos textos para que os alunos entendam a função de cada termo, principalmente nos 4º e 5º anos.

Ao analisar uma coleção precisamos nos atentar a apresentação do Livro didático, quais gêneros de texto são abordados nos livros, quais tipos de textos são trabalhados e se as atividades do gênero observado proporcionam a apropriação de capacidades de linguagem (capacidades de ação, capacidades discursivas, e capacidades linguístico-discursivas) necessárias a produção de determinado gênero textual.

Os LDP são agentes de letramento de grande parte da população brasileira e estão conquistando, cada vez mais, um papel de formadores de professores. Devido a essa influência, os LDs têm grande relevância na organização curricular de forma decisiva ao que se ensina e como se ensina, já que para muitos professores é o único instrumento norteador de seu trabalho. Foi devido a essa importância que surgiu a necessidade de observá-los e analisá-los de forma criteriosa a fim de verificar se há um trabalho com gêneros científicos e como está sendo desenvolvido, bem como as metodologias empregadas a fim de enfatizar os pontos fortes e sugerir um aprimoramento quanto aos pontos fracos.

3.2 O ensino de língua portuguesa com gêneros textuais: a proposta do ISD

Considerando a importância de um trabalho de letramento que visa à preparação dos alunos para as práticas comunicativas da linguagem e que tem como objetivo formar cidadãos críticos e participativos, capazes de discutir e criticar conteúdos científicos em diversas práticas letradas, vimos a necessidade de uma articulação com uma perspectiva teórica que considera os textos e sua importância na vida humana, que é o caso do interacionismo social e seu prolongamento no interacionismo sociodiscursivo (ISD).

Essa linha teórica considera que o desenvolvimento e o psiquismo humano ocorrem por meio da dialética, nas práticas discursivas que são produtos de interações sociais e por isso têm fundamental importância para o desenvolvimento da linguagem que ocorre por meio de enunciados orais ou

escritos. De acordo com Bronckart (2006, 2008, 2012) todos os textos contribuem para o nosso modo de agir, o que constitui a linguagem como uma ação psicológica, comunicativa, que é materializada num texto empírico por meio dos gêneros textuais. Bakhtin (2003) ressalta a importância de conhecermos uma diversidade de gêneros textuais para que possamos desenvolver uma escrita coerente e eficaz, e ilustra ainda que os gêneros são instrumentos que interferem no nosso modo de agir, quando deles nos apropriamos, e interferem na nossa maneira de comportar em diversas situações de comunicação.

Considerando essa importância atribuída a linguagem e a sua ocorrência por meio de enunciados orais ou escritos, o ISD propõe um quadro de análise de textos com a intenção de possibilitar a análise detalhada que visa a observação de suas características específicas, levando em conta o tema, valor composicional e estilo adequados a cada situação comunicativa.

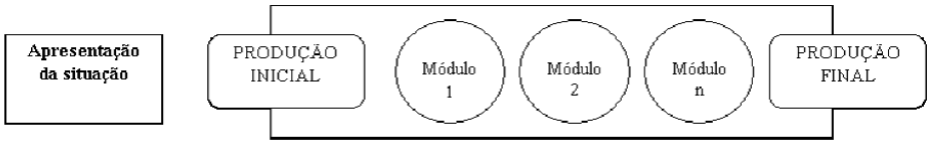
De acordo com o autor, devemos priorizar nessa análise o contexto de produção (lugar de produção, momento de produção, emissor e receptor) e também, o que ele chama de arquitetura interna dos textos (infraestrutura geral; mecanismos de textualização, e; mecanismos enunciativos) (BRONCKART, 2012, p. 119). A infraestrutura geral está relacionada com o plano geral do texto, com o conteúdo temático, com os tipos de discursos modalizados e as diferentes modalidades de articulação. Segundo Bronckart (2012), "os mecanismos de textualização são [...] articulados à progressão do conteúdo temático, tal como é apreensível no nível da infraestrutura". Em relação aos mecanismos enunciativos "[...] que contribuem para o estabelecimento da coerência pragmática do texto [...]" (BRONCKART, 2006, p. 319), estes são responsáveis pelas vozes ou expressos pelas modalizações.

A partir dessa análise, que é feita por meio da observação em diversos textos do mesmo gênero textual, é possível observar as características predominantes na maioria deles, relacionadas aos pontos discutidos no parágrafo anterior. A esse conjunto de características é que denominamos "Modelo didático" e este norteará a elaboração de sequências didáticas que terão como foco a apropriação de capacidades de linguagem necessárias a produção textual do gênero.

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), sequência didática "é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito" (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 82). De acordo com esses teóricos, é importante que as escolas deem voz aos alunos para que se exponham oralmente e escrevam de forma que não seja sistemática. A sequência didática é um instrumento que orienta o trabalho dos professores no planejamento e elaboração do material didático com o objetivo de possibilitar o desenvolvimento de

capacidades de linguagem pelos alunos, para a apropriação de um determinado gênero textual. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), propõem uma estrutura de sequência didática através do esquema a seguir:

Figura 1 - Esquema da Sequência Didática



DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY 2011, p. 83

Esse esquema é composto por quatro etapas essenciais numa sequência: apresentação da situação a ser trabalhada, produção inicial, módulos e produção final. De acordo com os autores, é muito importante que se faça uma apresentação da situação e uma produção inicial, e por meio destas, uma contextualização do trabalho que será realizado. A partir da primeira produção serão observados os conhecimentos prévios que os alunos já têm acerca do gênero a ser trabalhado e as necessidades ou dificuldades dos alunos, que devem ser trabalhadas de maneira sistemática e muito bem organizada. Nos módulos serão trabalhadas as dificuldades constatadas na produção inicial e serão fornecidos instrumentos para superar esses problemas através de exercícios variados. Depois de tudo isso, é interessante que seja feita uma recapitulação do que foi aprendido por meio de listas/sínteses que possam ser consultadas pelos alunos nas futuras produções. Na produção final serão observados os conhecimentos adquiridos e por meio dela é possível observar as capacidades de linguagem que foram desenvolvidas pelos alunos.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como foi dito na metodologia, nesta pesquisa, realizamos um estado da arte acessando ao banco de teses e dissertações da Capes e artigos da Plataforma Scielo, a fim investigar os trabalhos que envolvem o ensino de gêneros científicos, realizados de 2012 a 2019, por meio da palavra-chave "Textos científicos". Na plataforma Capes, observamos as pesquisas de Mestrado e Doutorado, na grande área de Ciências Humanas e área de conhecimento, avaliação, concentração e programa da

“Educação”. Ao acessar com a palavra-chave “Textos científicos” apareceram 39.389 trabalhos e refinando essa busca com Mestrado e Doutorado, reduziu-se para 36.417. Ao refinar mais ainda com a grande área “Ciências humanas”, área de conhecimento, de avaliação, concentração e programas da Educação, esse número caiu para 2791, porém não encontramos trabalhos de 2010 a 2019. Com isso verificamos o ano de 2012, ao qual apareceram 290 trabalhos, e percebemos que, pelos títulos, apenas vinte e um pareceram tratar do tema pesquisado. Todos esses trabalhos foram anteriores à plataforma sucupira, o que dificultou o acesso aos resumos dos trabalhos, e, com isso, foi necessária uma busca pelo Google para acessá-los e ao fazê-la, constatamos que somente 6 tinham relação com o nosso tema, mas mesmo assim, não tratava do trabalho em livros didáticos. Contudo, vimos à necessidade de analisá-los e discutí-los.

Devido aos poucos artigos encontrados na Capes, fez-se necessário ampliar este estado da arte para mais uma fonte, e com isso realizamos uma busca na Scielo, por meio da verificação de artigos nos anos de 2012 a 2019. Também com a palavra-chave “Textos científicos” foram encontrados 2 artigos apenas, um de 2016 e o outro de 2017; já com a palavra-chave “Divulgação científica” foram encontrados 18, e lendo os resumos dos mesmos constatamos que desses apenas 12 tinham relação com o nosso tema.

Nem na Capes, nem na Scielo foram encontrados artigos, teses ou dissertações que tratavam do trabalho de gêneros científicos nos livros didáticos de Língua Portuguesa. Com isso foi necessário investigar o enfoque dessas pesquisas. Talvez pelo fato da falta de trabalhos que tem como enfoque o ensino de “gêneros”, “científicos”, foi que houve essa necessidade de usar outras palavras-chave como “textos” científicos e/ou “divulgação” científica, por ser a forma como esses gêneros são tratados.

Nessas pesquisas selecionadas foram verificados: seus objetivos, contextos de produção, quadros teóricos neles empregados e as contribuições trazidas para o ensino dos mesmos.

Na tabela 1 é possível observar a distribuição anual dos trabalhos encontrados, de 2012 a 2019. Na Capes, não foram encontrados trabalhos de 2013 a 2019, somente 6 no ano de 2012; enquanto que na Scielo foram levantados 12 trabalhos de 2013 a 2019. Essas duas fontes totalizam18 pesquisas.

Tabela 1: Distribuição de artigos científicos, teses e dissertações (2012-2019)

Ano	CAPES	SCIELO	SUBTOTAL
2012	6	0	6
2013	0	1	1

2014	0	1	1
2015	0	1	1
2016	0	2	2
2017	0	3	3
2018	0	2	2
2019	0	2	2
TOTAL	6	12	18

A tabela 2 mostra a produção de trabalhos levantados por regiões. Como vemos, a maioria desses trabalhos concentram-se na região sudeste, especialmente em Minas Gerais e São Paulo e somente um em Brasília DF, região centro-oeste.

Tabela 2: Produção de teses e dissertações por região e dependência (2012-2019)

Instituição Região	Capes	Scielo	Subtotal
Sudeste	4	12	16
Nordeste	1	0	1
Sul	0	0	0
Centro-oeste	1	0	1
Norte	0	0	0
Total	6	12	18

A tabela 3 nos mostra a distribuição dos trabalhos nos diversos segmentos. Percebemos a mesma quantidade de trabalhos no Ensino Fundamental, Médio e Graduação/ Pós, 2 trabalhos com foco na divulgação científica em meios digitais e 1 direcionado ao público infantil, sendo que nos dois últimos não fica claro o segmento a que referem, por isso os classificamos como “público infantil” e “meios digitais”.

Tabela 3: Distribuição da produção científica nos diversos segmentos da Educação (2012-2019)

	Público Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Graduação/ Pós-graduação/Formação Continuada	Meios digitais
CAPES	0	4	2	0	0
SCIELO	1	1	3	5	2
TOTAL	1	5	5	5	2

Na tabela 4 podemos observar a distribuição acadêmica de acordo com os temas abordados. Como já falamos, não localizamos trabalhos com gêneros científicos nos livros didáticos de Língua Portuguesa. Boa parte desses trabalhos tem um enfoque nas aulas de Ciências naturais, Física, Biologia ou Química, dependendo do segmento; outra parte tem relação à leitura dos textos científicos, letramento, entre outros. Percebemos vários trabalhos que visam melhorar a argumentação dos alunos durante as aulas, onde é possível perceber uma preocupação com a tipologia textual, porém, isso é feito nas aulas de ciência e muitas vezes são tratadas como discurso oral, somente; outros visam estratégias de leitura a fim de melhorar a interpretação e/ou compreensão dos conteúdos abordados nas aulas de Ciências, que não tem o mesmo enfoque das aulas de língua portuguesa.

Tabela 4: Distribuição da produção científica segundo categorias (2012-2019)

CATEGORIA	CAPES	SCIELO	SUBTOTAL
Textos científicos em livros didáticos de Ciências	1	0	1
Gêneros ou tipologia textual em livros de Ciências	1	3	4
Análise de sequências didáticas de professores	0	1	1
Estratégias de leitura de textos científicos em livros didáticos e /ou aulas de Física, Química ou Biologia	1	5	6
Letramento científico	1	1	2
Escrita nas aulas de Ciências	1	0	1
Divulgação científica em meios digitais	0	2	2
Interdisciplinaridade Ciências-Língua Portuguesa	1	0	1
Total	6	12	18

Na categoria “Textos científicos em livros didáticos de Ciências” incluímos um trabalho com a temática Biotecnologia na tentativa de analisar o processo de reelaboração discursiva com a inserção de textos informativos científicos nos livros didáticos de ciências. Para almejar os objetivos foi realizado um estudo em três livros indicados pelo Plano Nacional do Livro Didático com o intuito de observar suas características composicionais, estilo e conteúdo temático e também sua reelaboração discursiva.

Na categoria “Gêneros ou tipologia textual em livros de Ciências”, percebemos cinco trabalhos com foco na tipologia, que priorizam a argumentação nas aulas de ciências. O primeiro teve

como objetivo compreender o desenvolvimento da argumentação em discussões sociocientíficas nas aulas de química numa investigação que ocorreu em aulas de três professores do ensino médio a fim de identificar a ocorrência de situações argumentativas ou que favoreciam a argumentação, além da presença de conhecimentos científicos nessas argumentações. O segundo, foi realizado com base numa análise de revistas Ciências Hoje das Crianças (CHC), na seção do gênero cartaz do leitor com o objetivo de identificar as variantes do gênero discursivo dessa seção. As outras duas pesquisas tiveram como foco o trabalho com argumentação, uma por meio de debate visando a construção de argumentos e sentidos e a outra por meio de estratégias de leitura

Para a categoria "Análise de sequências didáticas de professores" consideramos um trabalho que tinha como objetivo observar o planejamento de ensino de professores da rede de São Paulo por meio de observação de quatrocentas sequências didáticas apontando propósitos e delineando as ferramentas comunicativas que compõem os suportes de divulgação mais usados por esses professores.

A categoria "Estratégias de leitura de textos científicos em livros didáticos e /ou aulas de Física, Química ou Biologia" foi pensada em relação ao trabalho com livros didáticos ou aulas que envolvem dessas disciplinas. Nessa categoria, elencamos 6 pesquisas; sendo a primeira, referente à disciplina de Física com o objetivo de evidenciar que textos de divulgação científica aliados à mediação do professor poderiam contribuir de modo significativo para melhorar a interpretação dos estudantes a respeito de elementos da teoria da Relatividade de Einsten e suas implicações através de análise dos discursos produzidos pelos alunos. As outras cinco tinham como objetivo a leitura nas aulas de ciência para contextualizar o conteúdo escolar, por meio do uso de imagens, do texto escrito, da oralidade e da aproximação do cotidiano das crianças ou adultos em busca da produção de sentidos.

Na categoria "Letramento científico", encontramos dois trabalhos, o primeiro com foco nas interações discursivas e o uso de imagens numa sequência multimodal de ensino sobre a água através da observação das aulas de uma professora dos anos iniciais considerando as práticas de alfabetização e letramento, observando a relação estabelecida entre desenhos e os textos orais e escritos produzidos pelas crianças. O segundo visa a apropriação de conteúdos científicos por meio da revista Ciência Hoje das Crianças (CHC) na área do conhecimento de ciências naturais.

Na categoria "Escrita nas aulas de Ciências", incluímos apenas uma pesquisa que tinha como foco o processo de registro escrito de uma turma de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental em aulas investigativas de ciências e sua contribuição no desenvolvimento da escrita. Foram analisados

os textos dos alunos e os recursos utilizados para comunicar suas observações, hipóteses e conclusões a respeito do conteúdo trabalhado.

Na categoria “Divulgação científica em meios digitais” encontramos dois trabalhos, tendo como foco o primeiro na divulgação científica por meio digital, criando em seu interlocutor uma cultura científica a partir de seu fundo aperceptível de compreensão responsiva e da cultura discursiva; e o segundo com enfoque nas características comunicacionais e discursivas desse discurso por meio de uma observação de textos da revista Ciência Hoje das Crianças que revelaram um hibridismo discursivo nesses textos: científico, midiático, didático e promocional.

Por fim, a categoria “Interdisciplinaridade Ciências- Língua Portuguesa” com apenas um trabalho que utiliza a literatura de Monteiro Lobato na área de Ciências por meio do trabalho com obras específicas no final do ensino fundamental, utilizando-se a leitura na disciplina de Língua Portuguesa e os conteúdos científicos que foram aproveitados nas aulas de ciências.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como relatamos nas análises, não encontramos pesquisas que envolvem o ensino de gêneros científicos nos LDPs, apesar de sua importância como norteadores do trabalho dos professores no âmbito escolar e a influência que exercem sobre eles. Existem várias pesquisas finalizadas e em andamento que tratam de textos científicos, mas a falta do ensino do gênero prejudica o aluno que não aprende a escrever esses textos, não se apropriam das características necessárias à sua produção, apesar, de mesmo assim, serem cobrados quanto a sua produção escrita.

Vale ressaltar que os LDs são elaborados conforme legislações educacionais, obedecendo a exigências das leis como é o caso da BNCC (2017) que evidencia investigação, reflexão, análise crítica, imaginação e criatividade como competências necessárias a apropriação de conhecimentos científicos (BRASIL, 2017, p.9). Neste documento, na área de Linguagens, fica ilustrado que as atividades humanas se realizam nas práticas sociais e é expressa a importância da utilização de diferentes linguagens, verbais e não verbais incluindo conhecimentos das linguagens científicas que possibilitarão conhecimentos na cultura letrada que permitirão a participação autônoma na vida social (BRASIL, 2017, p.63). Ou seja, neste caso, um trabalho interdisciplinar entre língua portuguesa e ciências naturais é necessário, porém, um não substitui o outro, ambos se completam, a língua portuguesa trazendo os conhecimentos necessários a produção textual do gênero, e as ciências

naturais trazendo subsídios enriquecedores das escritas nas aulas de língua portuguesa quanto ao tema discutido nos textos, tudo isso, com o objetivo de formar cidadãos críticos e participativos, capazes de discutir e criticar conteúdos científicos em diversas práticas letradas.

A BNCC (2017) ilustra a necessidade de um trabalho que toma o texto como centralidade no processo de ensino aprendizagem, explicita que as atividades humanas ocorrem nas práticas sociais e também, a importância das diferentes linguagens que possibilitam a participação do aluno nas práticas letradas, sejam elas literárias ou científicas. Nisso, vemos a importância dos gêneros científicos serem abordados com maior ênfase nos livros didáticos, pois, como vimos neste estado da arte, apesar de haver muitas pesquisas sobre leitura de gêneros científicos e letramento científico, não foram encontradas pesquisas sobre o ensino desses gêneros, considerando seu contexto e estrutura.

Pensando nisso, consideramos a importância de um trabalho com foco no ensino de gêneros científicos que leve os alunos a agirem por meio de seus textos em situações de comunicação, enriquecendo seus discursos e capacitando-os para as mais diversas práticas letradas.

REFERÊNCIAS

_____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.** Organização Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Tradução Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio [et al] . Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.

_____. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Tradução Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matêncio. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. In: BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. 2ª ed. Trad. Anna Rachel Machado. São Paulo, Educ, 2012.

BUNZEN, J.C.S. **Livro didático de Língua Portuguesa**: um gênero do discurso. Dissertação de Mestrado. Campinas, SP. 2005.MOURA, F.S. O Trabalho com o gênero curiosidade científica no 1º ano do ensino fundamental. 250 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Itatiba: Universidade São Francisco, 2018. Disponível em: http://www.usf.edu.br/galeria/getImage/385/6774179660101172.pdf . Acesso em 20/03/2019.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** São Paulo: Mercado das letras, 2011.

STREET, B.V. **Letramentos sociais - Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/
(https://pt.wikipedia.org/wiki/Livro_did%C3%A1tico) Acesso em 27/07/2020.
http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/518-hist%C3%B3rico <Acesso em 25/07/2020>



A CIÊNCIA DO DISCURSO NA EDUCAÇÃO: DAS PESQUISAS CIENTÍFICAS AOS LIVROS DIDÁTICOS

BUSKO, Paula Simone
Universidade Federal de Santa Catarina – PPGECT/UFSC
paulabusko@gmail.com

RESUMO

Este trabalho objetiva trazer um olhar sobre a ciência do discurso que se inicia nas pesquisas acadêmicas e que visa corroborar com as práticas educativas nas escolas. Ao retratar a relação entre a pesquisa científica, a comunicação científica, o discurso e a escola, poderá se comprovar um hiato onde a análise do discurso poderá evidenciar certas reformulações e produção de sentidos. Para que se possam analisar diferentes discursos científicos que circulam nas escolas: revistas científicas, vídeos, sites sobre ciências, livros, se fazem necessário, primeiramente, coletar e descrever os aspectos da linguagem inerentes aos textos presentes nos livros didáticos. Seria realizar análises mais aproximadas do que está presente e de como estes textos, através da linguagem, trazem uma forma de pensar e interferem em uma determinada realidade escolar. Como sujeitos históricos, articular a dimensão histórica da formativa nos processos de análise é alcançar as políticas linguísticas impostas pelos discursos. O gênero discursivo a que se destacam os enunciados se manifesta entre o "novo" (discurso) e o "velho", como uma forma concreta e histórica, perpetuando os modelos sociais existentes. Pode-se dizer que a utilização de livros didáticos em ciências nas escolas favorece a produção de novos sentidos para o ensino-aprendizagem de ciências, pois instigam, de certo modo, a formação de um espírito crítico e promovem a motivação a uma participação maior dos alunos nas aulas de ciências. Ao considerar a pesquisa científica imbricada nos livros didáticos não se pode desconsiderar a participação do professor, pois os alunos por vezes não visualizam tantas possibilidades do conhecimento que está ali implícito e a melhor forma de desenvolver estes estudos.

Palavras-chave: Educação escolar. Análise do discurso. Ciência. Divulgação científica. Linguagem.

1.INTRODUÇÃO

Este trabalho objetiva trazer um olhar sobre a ciência do discurso que se inicia nas pesquisas acadêmicas e que visa corroborar com as práticas educativas nas escolas. Ao retratar a relação entre

a pesquisa científica, a comunicação científica, o discurso e a escola, poderá se comprovar um hiato onde a análise do discurso poderá evidenciar certas reformulações e produção de sentidos.

Como parte de uma pesquisa de doutoramento em educação científica e tecnológica, o objetivo é demonstrar como a ciência pode corroborar com o ensino, seja através de revistas científicas ou livros didáticos, de modo a promover o valor científico e a divulgação científica em diversos espaços educativos. Considerada uma prática cultural que está na divulgação científica, a ciência trata de trazer por meio dos livros didáticos, conhecimentos e informações a respeito de temas científicos para que os alunos possam compreendê-la melhor; interpretar e julgar, favorecendo a compreensão sobre ciência e tecnologia.

Percebe-se nestas textualizações a relação do texto com outros textos (dos laboratórios de pesquisa aos livros de ciências), o que para Orlandi (2007) é o "já dito" que ocupa a forma de um novo discurso. Por isso, aponta-se que os espaços escolares sempre são constituídos por simbolismos (linguagem, por exemplo). A autora argumenta que quando o aluno chega à escola, convive com diferentes formas de linguagem. Esta linguagem não transmite somente informação, mas sim é a mediadora entre o aluno e a realidade a qual pertence, portanto, uma leitura deve ser vista como algo que pode impactar no aluno e que este deve compreendê-la. Nesse sentido, para que se possam analisar diferentes discursos científicos que circulam nas escolas se faz necessária a atenção sobre o tema tratado, porque nestes espaços estão inseridos os aspectos da linguagem inerentes a textos e livros de divulgação científica.

Outra consideração é que o estudioso dos discursos deve saber interpretar as falas descritas dentro de um período histórico. Contudo, não se pode deixar de lado o arcabouço teórico que busca o entendimento entre o homem e o mundo ao qual está inserido.

Salienta-se que os estudos sobre formação de professores em ciências têm o objetivo de trazer ao debate certas práticas de ensino dentro de sua complexidade, no tocante as inquietações e os questionamentos desde as condições para o trabalho dos professores em salas de aula, da formação docente e das relações entre escola e sociedade. O entendimento da importância da ciência está neste contexto, portanto, o livro didático, associado a uma boa formação professoral e uma instituição que valoriza a prática científica ajudam na formação de seus alunos (CHARLOT, 2002). Em vista dessas questões, um olhar mais atento sobre o livro didático e a ciência do discurso sugere as seguintes proposições:

- Desafiar as barreiras conceituais da ciência universal e descolonizar a linguagem, questionando quais saberes reflete e refrata no social;
- Quais aspectos culturais de produção de conhecimento envolvidos no contexto das falas, imagens e símbolos propostos na textualização dos livros analisados;
- Questionar as políticas linguísticas inseridas no contexto das políticas públicas em educação;
- Qual nossa gênese atual e quais outros possíveis discursos a serem refeitos na proposição de recriar sentidos outros para o ensino.

Com base em uma análise de cunho teórico é possível destacar que os livros de ciências devem proporcionar a curiosidade dos alunos e quais textos eles buscam com maior regularidade, ou seja, o que mais chama a atenção do público jovem. Desse modo, propõe-se como metodologia a análise do discurso e como se dá o emprego de alguns textos científicos utilizados em salas de aula, sobretudo no ensino de Ciências. Discursos impostos por tanto tempo que se tornam universais – com metodologias aceitáveis e categorias teóricas adequadas – na medida em que vão minimizando novos temas de pesquisa e novas propostas de ensino com o intuito de manter a lógica política da universalização do conhecimento.

Orlandi (2009) sugere alguns caminhos para que a análise do discurso (AD) possa ser feita com seguridade: a busca por uma memória discursiva, ou seja, o "já dito" e como o texto está inserido na história. Sabendo-se que o discurso não pode ter um fim na história, ele deve produzir um efeito de sentido e são estes efeitos que se devem encontrar.

2 DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA E A LINGUAGEM

Os discursos científicos na educação devem ser claros. O entendimento de uma linguagem que caminha desde o momento da pesquisa até chegar ao livro didático passa por diversas instâncias. Aqui ocorre a interação de diversas vozes em que se dá o processo de produção da linguagem em que o leitor final poderá ser conduzido a uma determinada forma de pensar. Evidencia-se o uso de uma linguagem específica no âmbito das ciências, de modo ético, a ser amplamente difundida em seus livros didáticos e outros canais de divulgação científica.

Historicamente, quanto ao surgimento da divulgação científica no Brasil (MASSARANI, MOREIRA E BRITO, 2002), identifica-se que, a partir da década de 1920, no Rio de Janeiro, ocorreu um movimento de divulgação da ciência que procurou atingir não somente um público com algum conhecimento científico, mas o público em geral. Vários profissionais, como médicos, engenheiros, professores e cientistas, que estiveram envolvidos no movimento pela institucionalização da ciência no país trouxeram as possibilidades de uma difusão mais ampla da cultura científica.

A divulgação científica pode ser tratada como um conjunto que une a produção do conhecimento, em como este é formulado e como circula. A ciência sai de seu lugar e se constitui em variados discursos que produzem diversos efeitos-leitores. Quando o conhecimento científico sai do lugar que a legitima e vai a outros lugares como a escola e a mídia onde se produzem efeitos-leitores pode ocorrer diversas textualizações de um determinado tema científico. Outro aspecto é que tais textos dependem também em como estes circulam e que chegam, por exemplo, a outros cientistas, a outras áreas do saber e aos consumidores (SILVA, 2006). Sem dúvida, cada uma destas textualizações produz sentidos e sujeitos.

Dentro de um breve contexto histórico o surgimento da divulgação científica no Brasil, conforme Massarani, Moreira e Brito (2002) destacam, textos de divulgação científica foram identificados a partir da década de 1920 no Rio de Janeiro, onde um movimento de divulgação da ciência procurou atingir não somente um público com conhecimentos científicos, mas o público em geral.

Produzindo textos para os jornais de maior circulação nesta época vários profissionais como médicos, engenheiros, professores e cientistas que estiveram de certo modo envolvidos no movimento pela institucionalização da ciência no país trouxeram as possibilidades de uma difusão mais ampla da cultura científica. Com o crescimento de revistas de divulgação científica a partir dos anos 2000 no Brasil, vale dizer que a divulgação científica se tornou parte constitutiva da produção de conhecimento.

Pode-se dizer que a divulgação científica veiculada nos livros didáticos possui uma linguagem característica que promove a produção de sentidos. Padronizando-a, aponta para uma linguagem ideologicamente formatada – sociologicamente e politicamente - para o aprendizado escolar em que professores e alunos tornam-se ancorados nos saberes padronizados e atemporais. Sociologicamente porque estamos em um período histórico e em um espaço ou contexto social. Politicamente porque este “não movimento” de mudança no ensino de ciências se dá, em parte, pela intervenção das políticas públicas em educação, o que acaba por definir o lugar da universalização da popularização

das ciências no contexto evolutivo das ciências mundiais. Nesse sentido, as pesquisas acadêmicas estão intrinsicamente ligadas aos processos formativos dos alunos no meio escolar e não se pode deixar de considerar *uma linguagem universal se apresenta em alguns livros didáticos no Brasil e das formas de analisar criticamente tais saberes.*

Wynne (1992) relaciona a divulgação científica às formas de enraizamento institucional, patrocínio, organização e controle da ciência. Ele destaca que há um caráter corporativo e conservador de instituições científicas para buscar apoio e prestígio tanto para a comunidade científica quanto em suas formas de divulgação. Esta fala pode caracterizar a visão instrumental da divulgação científica, mas que interessa ao cientista e à instituição responsável por um estudo científico na busca do apoio da sociedade, inclusive de governos, devido ao financiamento das atividades científicas.

A ciência do discurso presente na educação traz em evidência que a linguagem promove discursos, produz sentidos e advém, sem dúvida, de processos ideológicos. Para que se possam analisar diferentes discursos científicos que circulam nas escolas: revistas científicas, vídeos, sites sobre ciências, livros, se fazem necessário, primeiramente, coletar e descrever os aspectos da linguagem inerentes aos textos presentes nos livros didáticos. Seria realizar análises mais aproximadas do que está presente e de como estes textos, através da linguagem, trazem uma forma de pensar e interferem em uma determinada realidade escolar.

Para Orlandi (2005), o que é dito pelos sujeitos está inscrito em uma formação discursiva e é desta forma que o discurso se constitui em seus sentidos. As palavras derivam seus sentidos das formações discursivas nas quais se inscrevem. No discurso, as formações discursivas coincidem com formações ideológicas, assim os sentidos são sempre definidos ideologicamente dentro de um processo histórico.

Vale expor que a ideologia aparece não como conjunto de representações, visão de mundo ou ocultação da realidade, mas, sem dúvida, como o efeito da relação necessária do sujeito com a língua e com a história:

> [...] O sentido é assim uma relação determinada do sujeito – afetado pela língua – com a história. É o gesto de interpretação que realiza essa relação do sujeito com a língua, com a história, com os sentidos. Esta é a marca da subjetivação e, ao mesmo tempo, o traço da relação da língua com a exterioridade: não há discurso sem sujeito. E não há sujeito sem ideologia. (ORLANDI, 2005, p.47)

Dentro das categorias do discurso científico pode-se chamar o pensamento de Fleck (2012) que traz como principais categorias o estilo de pensamento e o coletivo de pensamento. O estilo de

pensamento é definido como sendo "um perceber dirigido com a correspondente elaboração intelectual e objetiva do percebido". Nesse sentido, no estilo de pensamento estão presentes o que interessa ao coletivo e ao que compartilham. São os pensamentos, os juízos compartilhados entre pessoas que nem sempre de um grupo ou uma classe social, mas que coletivamente (coletivo de pensamento) sofrem o que Fleck chama de coerção ao levar os indivíduos a pensarem de uma mesma forma[7].

3. A CIÊNCIA DO DISCURSO NA OBRA DE BAKHTIN

Outra metodologia possível de descrever uma linguagem presente nos materiais a serem utilizados em meu trabalho estaria em Bakhtin (1998). O autor destaca a noção de sujeito na sua concretude, constituído social e historicamente. Nesta interação entre linguagem e sujeito todo discurso é sempre enredado na cadeia comunicativa – o já-dito (o discurso do eu e do outro). O importante nesse contexto não somente interpretar a linguagem do que está escrito, mas o que está por trás do que está sendo posto em evidência.

Fica claro que a linguagem científica constituída nos laboratórios de pesquisa caminha até chegar ao livro didático. Para Bakhtin o homem poderá (re) construir sua identidade a partir de sua auto percepção como sujeito de um discurso em que se reconhece na história e a ciência é parte dela. Reconhecendo que as descobertas científicas permeiam todo o discurso que ele produz e no qual também *se* produz, poderá compreender que a palavra – processo e produto da subjetividade humana – é dialógica.

De outro modo, como precursor de uma teoria enunciativo-discursiva, Bakhtin considera a linguagem como uma atividade instituída em um processo concreto em que o signo se instaura de maneira ideológica e dialogicamente, assim os signos linguísticos não estariam em um sistema fechado, mas sempre em constante circulação.

Diante deste pressuposto, a linguagem não é um fim em si mesmo. Ela circula, sugere interpretações (que está na subjetividade do etnógrafo-pesquisador). Devemos trata-la como um movimento de interação, pois mesmo nos discursos científicos, há uma saída, há sentidos que poderão ser produzidos. Por isso considerar a linguagem como discurso, em Bakhtin, é reconhecer a sua

[7] Dentro dos processos de comunicação de massa, pode-se questionar, por exemplo, o trabalho da mídia, referenciando-se as condições de produção das editoras ou da própria escola dentro de um contexto social na repetição de um discurso ou de um discurso emergente.

“dialogicidade interna”, já que não é a forma composicional externa que vai determinar o teor dialógico (BAKHTIN, 1998, p. 92).

As propostas do Círculo de Bakhtin não consideram os sujeitos apenas como biológicos, mas sujeitos construídos social e historicamente. A questão da alteridade é fundamental neste contexto, pois que o dialogismo que se instaura neste processo de construção da identidade faz referência ao contexto de uma organização social e suas relações de interação. Remetendo-nos as palavras de Bakhtin (1998) quando a experiência individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve na interação do pensamento de várias vozes se dá o processo de produção da linguagem. Isto não ocorre de forma solta, mas dentro dos grupos aos quais os sujeitos pertencem ao constituírem relações dialógicas – que é o caso da escola enquanto instituição onde circulam os saberes e os livros didáticos e onde várias vozes interagem.

4. O DISCURSO CIENTÍFICO E O LIVRO DIDÁTICO – APROXIMAÇÕES E PRIMEIRAS ANÁLISES

Uma análise é considerar o discurso científico em livros didáticos como o caminho da ciência para que seja aceito socialmente. Didaticamente, livros de ciências: biologia, química, física, por exemplo, são produzidos com uma linguagem que visa facilitar o entendimento das pesquisas científicas devidamente comprovadas. Para Foucault (1986, p. 70) há enunciados e relações que o discurso põe em funcionamento. Para o autor, para que se possa analisar um discurso se faz necessário considerar as implicações histórias e conceituais em que estes enunciados foram produzidos.

Bordieu e Passeron na afirmativa de que “o currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante”. Ao utilizarmos qualquer ferramenta de busca em internet com as palavras “cientista” e “ciências”, as imagens mais frequentes caracterizam o sujeito universal: o homem branco em seu laboratório (Fig.1) (BENITE, 2016, p.735).

Fig. 1 – O sujeito Universal – O cientista



Fonte: BENITE (2016, p. 735).

Imagens também dizem muito. Nos livros didáticos é de suma importância para captar a atenção dos alunos. É correto afirmar, na visão de Santaella e Nöth (2008), que as imagens historicamente produzidas na cultura científica se tornam elementos da cultura escolar e de sua memória. É linguagem científica. E pode ser considerada representação de uma coisa que é percebida pelos sentidos. *Imago*, no latim, significa imagens associadas à sombra, à figura, à uma imitação ou a uma representação figurada relacionada a um objeto. Portanto, temos imagens sonoras, táteis, olfativas e visuais. A imagem se torna algo material e convencional quando aplicada a um contexto específico.

Pode-se dizer que a utilização de livros didáticos em ciências nas escolas favorece a produção de novos sentidos para o ensino-aprendizagem de ciências, pois instigam, de certo modo, a formação de um espírito crítico e promovem a motivação a uma participação maior dos alunos nas aulas de ciências. Outro dado importante é que, segundo Massarani (1998), ocorre o que ela chama de "ondas de intensificação da divulgação científica", ou seja, de temas que emergem em certo período de acordo com as questões políticas e sociais vigentes.

Como sujeitos históricos articular a dimensão histórica da formativa nos processos de análise dos discursos nas escolas é alcançar as políticas linguísticas impostas pela linguagem estabelecida. O gênero discursivo a que se destacam os enunciados se manifesta entre o "novo" (discurso) e o "velho", como uma forma concreta e histórica, perpetuando os modelos sociais existentes.

Outra questão a ser posta em evidência é a urgência pela demanda do letramento científico nas escolas. Utiliza-se o termo letramento científico ao invés de alfabetização científica, porque considera que letramento vale-se do ponto de vista dos estudos da linguagem, onde leitura e escrita passam a ter um valor maior do que um simples processo de alfabetização científica ao estabelecer uma relação "consciente" com a sociedade em que a insere, ou seja, por trazer a capacidade interpretativa para o público em se familiarizar com o discurso científico.

Ao se estabelecer a relação entre o livro didático de ciências e o discurso científico produzido pela ciência e a escola, trago em evidência o pensamento de Orlandi (2005, p. 43): "[...] as palavras falam com outras palavras. Toda palavra é sempre parte de um discurso. E todo discurso se delineia na relação com outros: dizeres presentes e dizeres que se alojam na memória". Desse modo, há muitas maneiras de ler, de empregar o discurso, de questionar a forma como o texto se apresenta.

Cada vez mais, professores, linguistas, etnógrafos procuram adotar uma visão social construtivista de que "a realidade humana é extensamente reproduzida e criada de novo nas atividades social e historicamente específicas da vida cotidiana" (RAMPTON, 2000, 10). Corroboram-se, nesse contexto, implicações sobre como interpretamos os livros e nossa política curricular vigente. Apropriar-se com um olhar crítico sobre o que está posto é ter em mente que há padrões do uso da linguagem, das relações sociais e de poder que devem ser questionados.

Há possíveis análises que não deixam de ser consideradas - o produtor desta informação *versus* o consumidor destas leituras, neste caso o autor do texto, o professor e o aluno na escola. Assim, surge uma forma de construir a realidade, não exclusivamente de responsabilidade da comunicação, mas dos sujeitos que, de certo modo, estão vinculados a uma memória social, a uma ideologia e a uma instituição.

5. CONCLUSÃO

Torna-se possível abrir um debate para a compreensão pública da ciência e de como ocorre o engajamento por parte da escola e da sociedade por livros e textos de divulgação científica.

A importância dos estudos da ciência dos discursos no ensino de ciências reflete a expansão da compreensão da circulação dos textos científicos e ajuda a desenvolver a criticidade dos alunos em diversas áreas do conhecimento, para além dos espaços escolares. Pode-se dizer que a utilização de textos de divulgação científica ao circularem nas escolas pode favorecer a produção de novos sentidos para o ensino-aprendizagem de ciências, pois instigam, de certo modo, a formação de um espírito crítico e promovem a motivação a uma participação maior dos alunos nas aulas de ciências.

No âmbito escolar, é tarefa do professor propiciar o entendimento dos textos científicos inseridos nos livros didáticos de ciências. Isto sugere que o correto seria entender o que pode fazer parte de um discurso científico, das fontes do texto e de algumas interpretações possíveis que podem ajudar a compreender aquilo que não está presente nos textos, mas que neles também significa. De

acordo com Orlandi (2005, p. 9) uma leitura pode ser “ensinada”, “trabalhada”, no intuito de se tornar mais significativa.

Dá-se destaque para a fala de Foucault (1986). Para o autor, tudo está imerso nas relações de poder, e saber as regras de formação dos conceitos não reside na mentalidade nem na consciência dos indivíduos, pelo contrário: elas estão no próprio discurso e se impõem a todos aqueles que falam ou tentam falar dentro de um determinado campo discursivo. Relacionado às condições de produção, um texto científico pode estabelecer formas de poder? Para Foucault, sem dúvida: nossas relações sociais são estabelecidas por relações de poder, inclusive a linguagem.

Em um trabalho de análise mais elaborado com os professores, descrever ou interpretar a linguagem dos livros didáticos é desafiar a ciência “tal qual se faz”, procurando encontrar novas formas de ensinar ciências. Sem dúvida, é propor a eles que um olhar mais apurado ou mesmo crítico sobre o que está posto pela ciência positiva, através de certas políticas linguísticas, corrobora para novas formas de preparar alunos cidadãos para uma reflexão crítica sobre ciências. Este processo pode ser feito com a formação de rodas de conversa entre professores de ciências nas escolas, além de pedagogos e linguistas. Propondo seminários abertos de formação de professores, oficinas pedagógicas ou reuniões formais ou informais de professores da escola ou fora dela.

Ao considerar a pesquisa científica imbricada nos livros didáticos não se pode desconsiderar a participação do professor, pois os alunos por vezes não visualizam tantas possibilidades do conhecimento que está ali implícito e a melhor forma de desenvolver estes estudos. Dependendo da configuração proposta pelo sistema de ensino e do professor em sala de aula, o livro de ciências poderá indicar possibilidades para a construção de novos caminhos para a aprendizagem dos alunos.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. O discurso no romance. In: **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance (1934-1935)**. Trad. Bernadini et al. 4. ed. São Paulo: Unesp, 1998. p.71-210.

BENITE, A. M. C., SILVA, J. P., ALVINO, A.C., Ferro, Ferreiros e Forja: O Ensino de Química pela Lei Nº 10.639/03. In: OLIVEIRA, J. M. (Org.). **Educação em Foco**. v. 21. n. 3. Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), 2016.

CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S.;

GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2002. p. 89-108.

FLECK, Ludwik. **Estilos de Pensamento na Ciência.** Tradução de Mauro Lúcio Leitão Condé. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

FOUCAULT (org.) **Foucault: a critical reader**. New York: Basil Blackwell, 1986.

MASSARANI, L., MOREIRA, I. C. e BRITO, F (Org.). **Ciência e Público:** caminhos da divulgação científica no Brasil. Rio de Janeiro. Editora UFRJ, 2002.

ORLANDI, Eni P. **Discurso e leitura.** São Paulo: Cortez, 2005.

ORLANDI, Eni P. **Análise do Discurso**. Princípios e Procedimentos. 7ª edição. Campinas, São Paulo: Pontes, 2007.

SANTAELLA, L.; NÖTH, W. **Imagem - Cognição, Semiótica, Mídia**. São Paulo: Iluminuras, 1998.
SILVA, Henrique C. **O que é Divulgação Científica?** Ciência & Ensino, vol. 1, 2006.

WYNNE, B. **Public understanding of science: new horizons or hall of mirrors?** Public Understanding of Science, vol.1, issue 1, pp.37-43, 1992.



O GÊNERO DISCURSIVO COMUNICAÇÃO ORAL NO ENSINO SUPERIOR

CASTRO, Marcelo de
Universidade Federal de Minas Gerais - POSLIN
marcelocastromc@hotmail.com

RESUMO

O ensino de língua materna no Brasil priorizou, historicamente, a escrita, enquanto a oralidade ficou preterida. A consequência disso é, muitas vezes, a conclusão da Educação Básica por meio de uma pedagogia do silenciamento ou da insegurança em práticas sociais em torno dos gêneros discursivos orais (CARVALHO; FERRAREZI JÚNIOR, 2018). Para compreender melhor se esse cenário tem ou não impactos no Ensino Superior, a presente pesquisa foi empreendida, a partir do trabalho de tutoria em uma disciplina on-line cujo foco é a leitura e a produção de gêneros discursos acadêmicos, como resumo, resenha, anotação de palestra, artigo científico, comunicação oral em evento etc. A referida disciplina, denominada "Oficina de Língua Portuguesa" (OLP), é ofertada a distância e semestralmente, pela Faculdade de Letras, da Universidade Federal de Minas Gerais, a diversos cursos de graduação, sendo pensada, especialmente, para os recém-ingressos às práticas letradas universitárias. Dentro do recorte temático deste estudo, o objetivo geral foi analisar o engajamento e a avaliação dos graduandos, matriculados na OLP em 2019, no que diz respeito à produção de uma comunicação oral. No escopo da OLP, esse gênero discursivo é abordado como uma situação de comunicação – que simula uma apresentação em evento – embasada numa pesquisa desenvolvida no decorrer da disciplina. Para tanto, o conceito de gêneros discursivos (BAKHTIN, 1997) foi utilizado,

assim como o aporte teórico a respeito destes no contexto da produção oral no ensino de língua materna (ANTUNES, 2003; CARVALHO; FERRAREZI JÚNIOR, 2018; DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004; MARCUSCHI, 2008, 2014). Metodologicamente, a presente investigação teve abordagem quali-quantitativa (BRÜGGEMANN; PARPINELLI, 2008), pois foram considerados aspectos objetivos e subjetivos para compreensão do fenômeno. A fim de se analisar o engajamento, comparou-se a totalidade de matriculados no período ao percentual de discentes que realizaram a tarefa em discussão. Quanto à avaliação, foi utilizado um questionário on-line, por meio do qual os estudantes – no final dos dois semestres de 2019 – expressaram seus julgamentos a respeito de questões da disciplina (como ritmo, material utilizado, atividades propostas, entre outras). Os dados obtidos revelaram um percentual escasso de alunos que elaborou a produção textual oral supracitada, além de esta ter sido avaliada negativamente, segundo os informantes. Tais resultados podem ser interpretados como indícios de uma permanência de dificuldade, de desvalorização e de pouco domínio em torno da produção de gêneros orais; situação que impõe a necessidade de a oralidade ser contemplada adequadamente como objeto de ensino, por intermédio dos gêneros discursivos e de uma abordagem sistemática e eficaz, da Educação Básica ao Ensino Superior.

Palavras-chave: Gênero discursivo. Oralidade. Comunicação oral. Ensino Superior.

1 INTRODUÇÃO

Os documentos oficiais elaborados para a Educação Básica, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), desde o final da década de 90, já indicavam a oralidade como um conteúdo programático, especialmente no componente curricular Língua Portuguesa. Mais recentemente, em 2018, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) – documento de caráter normativo – também postulou a oralidade como eixo estruturante das práticas de linguagem em torno da compreensão e da produção textual. No que diz respeito ao Ensino Superior, as Diretrizes Curriculares Nacionais, para os mais diversos cursos de graduação, sinalizam, como competência a ser desenvolvida, a capacidade de expressão oral com clareza e precisão[8].

Apesar desse aparato legal, sabe-se que o ensino de língua materna no Brasil, historicamente, focalizou a escrita em detrimento da oralidade. Em alguns casos, ainda paira a equivocada ideia de que o alunado já sabe falar, logo não seria necessário trabalhar com a oralidade (MARCUSCHI, 2001). Em outros casos, a oralidade é explorada como um simples pedido de “converse com seu

simõesAs Diretrizes Curriculares Nacionais de cada curso de graduação podem ser acessadas em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>. Acesso: 10 jun. 2020.

colega de classe", algo que, evidentemente, não toma o oral como objeto de ensino (MARCUSCHI, 2014). Há, ainda, certos extremismos em que os estudantes não devem se expressar oralmente, sendo a mudez um critério qualificador no que diz respeito ao comportamento em sala de aula (FERRAREZI JÚNIOR, 2014).

Mas essa pedagogia do silenciamento e da insegurança (CARVALHO; FERRAREZI JÚNIOR, 2018), prototípica da Educação Básica, tem impactos nas práticas sociais em torno dos gêneros discursivos orais das quais discentes do Ensino Superior participam? De modo a compreender melhor essa problemática sintetizada nessa pergunta norteadora, este estudo foi elaborado a partir de um recorte que considera a produção do gênero discursivo comunicação oral no Ensino Superior. O contexto de investigação é composto por graduandos que cursaram a disciplina on-line Oficina de Língua Portuguesa (OLP) cujo foco é a leitura e a produção textual em ambiente acadêmico. A OLP é ofertada a diferentes cursos de graduação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e as constatações aqui empreendidas são fruto do trabalho de tutoria junto a um grupo de estudantes matriculados na OLP nos dois semestres de 2019.

A seguir, além de se explicitar os objetivos (geral e específicos) da pesquisa, são mais bem detalhados os aspectos metodológicos que recobrem, por exemplo, um panorama mais esclarecedor a respeito da OLP e da proposta desta quanto ao gênero discursivo comunicação oral, alvo deste artigo. Nas seções seguintes, são discutidos os fundamentos teóricos que embasaram este estudo (relativos à oralidade e aos gêneros discursivos no ensino de língua materna), assim como os resultados os quais, por fim, oportunizaram as considerações finais.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral:

Analisar o engajamento e a avaliação dos graduandos, matriculados na OLP em 2019, no que diz respeito à produção de uma comunicação oral.

1.1.2 Objetivos específicos

- Quantificar o percentual de alunos matriculados na OLP, no 1º e no 2º semestre de 2019, e compará-lo ao número de estudantes que realizaram a tarefa produção de comunicação oral;

- Mensurar, por meio de um questionário on-line, a visão dos mesmos graduandos a respeito das atividades propostas na OLP de que mais e menos gostaram, com atenção específica para a tarefa produção de comunicação oral;

- Relacionar os dois objetivos anteriores com as teorias a respeito dos gêneros discursivos orais no ensino de língua materna, negligenciados, comumente, na Educação Básica.

2 METODOLOGIA

Do ponto de vista metodológico, este estudo é de abordagem quali-quantitativa, uma vez que dados objetivos e subjetivos foram coletados com o intuito de se alcançar o objetivo geral (BRÜGGEMANN; PARPINELLI, 2008). Para organizá-los, foram utilizados gráficos com valores numéricos obtidos a partir de regra de três simples. A fim de se analisar o engajamento discente, comparou-se a totalidade de matriculados na OLP, no primeiro e no segundo de período de 2019, ao percentual de discentes que realizaram a tarefa em discussão (produção da comunicação oral). Quanto à avaliação, foi utilizado um questionário estruturado e on-line, por meio do qual os estudantes – no final dos dois semestres do ano citado – expressaram seus julgamentos a respeito de questões da disciplina (como ritmo, material utilizado, atividades propostas, entre outras)[9]. O interesse principal esteve nas perguntas que questionaram qual das tarefas propostas o graduando mais gostou e qual delas ele menos gostou.

Para melhor contextualizar, a OLP, como já apontado na Introdução, é uma disciplina que visa, principalmente, ao aprimoramento da leitura e da produção de gêneros discursivos que circulam na esfera acadêmica, como resumo, resenha, anotação de palestra, artigo científico, relatório de pesquisa, comunicação oral em evento etc. Com carga horária de 60 horas, tal disciplina é ofertada a distância na plataforma *Moodle*, semestralmente, pela Faculdade de Letras (FaLe) da UFMG a inúmeros cursos de graduação, sendo obrigatória em alguns e optativa em outros. Professoras da FaLe atuam como coordenadoras da matéria junto ao apoio de tutores – alunos da graduação e da pós-graduação em Estudos Linguísticos – que acompanham direta e virtualmente os matriculados em

[9] Por meio de um termo de consentimento, os estudantes autorizaram a divulgação dos dados do questionário, desde que fosse mantida em sigilo a identidade dos informantes.

grupos[10]. Dessa forma, por mais que a OLP seja ofertada a 500 estudantes por semestre, o grupo de participantes desta pesquisa é composto por um número inferior a essa totalidade, pois foi acompanhado por um tutor específico. No caso, faz parte deste estudo 102 alunos que estavam matriculados em 2019/1 e 69 em 2019/2.

Concebida, em especial, para estudantes recém-ingressos à universidade, a OLP, além do foco nas práticas textuais típicas do meio acadêmico, também pretende auxiliá-los no tocante a questões sobre plágio, acesso a fontes de consulta de credibilidade (como portais de periódicos), normas da ABNT, projeção e aplicação de uma pesquisa. A comunicação oral – gênero discurso alvo do presente artigo – está intimamente relacionada ao último item supracitado, pois, durante o semestre, um tema é definido pelas coordenadoras da OLP e ele serve como mote principal para várias práticas letradas exploradas em sequência[11]. Uma delas é a elaboração e a aplicação de uma mini pesquisa que, ao final do semestre, deve ser apresentada oralmente, por meio da gravação de um vídeo de curta duração. Essa tarefa tem como finalidade simular uma comunicação oral em um evento científico a respeito de uma investigação concluída e que exigiu leituras de artigos científicos sobre o tema para constituição do referencial teórico, a escolha de métodos para coleta de dados, assim como a capacidade de engendrar análises e conclusões. Inclusive, antes da apresentação oral, os discentes escrevem o gênero resumo para congresso, com a síntese da pesquisa feita por eles, o que também figura como uma prática letrada muito comum à rotina universitária.

Além do vídeo, os graduandos também devem assistir à apresentação dos colegas e tecer comentários com pontos positivos e com sugestões de melhorias para a investigação desenvolvida e para a comunicação em si. Desse modo, além de se explorar a questão científica ao colocar o discente no papel de pesquisador, a comunicação oral é uma atividade orientada a respeito da produção oral. Nesse sentido, na semana em que esta ocorre, os alunos assistem a exemplos do gênero discursivo e são levados a refletir, por meio de diferentes materiais disponibilizados, sobre os modos de apresentação de resultados de trabalhos em eventos acadêmicos, com indicações relativas ao auxílio de apresentações visuais, mas também à postura, à organização e à hierarquização das ideias, à linguagem adequada à situação comunicativa em questão etc.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

[10] Para mais informações sobre a constituição e o funcionamento da OLP, sugere-se a leitura do relato de experiência de Coscarelli e Amaral (2017).
[11] Em 2019/1, a temática escolhida foi “Jogos digitais no ensino superior” e, em 2019/2, “Notícias falsas”.

Segundo Marcuschi (2014), a oralidade refere-se às práticas sociais e discursivas em torno da modalidade linguística oral. Quando se pensa nesse conceito, não se deve reduzi-lo à materialidade oral da língua, pois ele também abarca, por exemplo, os aspectos rítmicos, entonacionais e gestuais, seja na produção, seja na escuta de um texto (MARCUSCHI, 2014). Dolz, Schneuwly e Haller (2004) citam que, além de meios linguísticos ou prosódicos, a comunicação oral também inclui os para-linguísticos (qualidade da voz, melodia, elocução e pausas, respiração, risos, suspiros) e os cinésicos (atitudes corporais, movimentos, gestos, olhares, mímicas faciais), assim como a posição, a aparência, o vestuário e a disposição espacial dos locutores.

A produção dessas práticas orais, evidentemente, materializa-se em textos, melhor dizendo, em gêneros discursivos. Estes, de acordo com Bakhtin (1997), são enunciados sociocomunicativos (orais ou escritos) engendrados na realidade social e caracterizados por conteúdo temático, estilo verbal (correspondente a vocabulário, à sintaxe e a outros aspectos gramaticais) e construção composicional (relativa à coesão e a coerência, por exemplo). Marcuschi (2008, p. 190), embasado na teorização bakhtiniana, define os gêneros como "padrões comunicativos socialmente utilizados, que funcionam como uma espécie de modelo comunicativo global que representa um conhecimento social localizado em situações concretas". Embora os gêneros orais tenham particularidades, eles não se opõem aos escritos, já que, na verdade, existe um *continuum* entre a oralidade e a escrita, o que implica, pois, o entendimento de que essas duas modalidades da língua variam em uma escala de formalidade (ANTUNES, 2003; MARCUSCHI, 2008). De acordo com Chartier e Frade (2014), essa teórica oposição se dilui cada vez mais, pois as novas mídias e tecnologias, por exemplo, relativizam as especificidades do que é oral e do que é escrito, já que aglutinam recursos orais, escritos e visuais. Um exemplo disso é a interação via redes sociais, como o *WhatsApp*, nas quais se dialoga por meio da linguagem verbal escrita e de imagens, mas também é permitido o envio de áudios com falas espontâneas. Marcuschi (2008) pontua a correlação dos gêneros discursivos falados e escritos que resultam numa perspectiva não dicotômica até mesmo pelo fato de que a fala e a escrita compõem um mesmo sistema linguístico. Além disso, existem outros aspectos compartilhados nessa relação fala-escrita, como a origem nas práticas sociais, a finalidade sociocomunicativa, a existência de uma forma característica (MARCUSCHI, 2008).

A partir desse entendimento, a comunicação em eventos científicos é um gênero oral, mas, na distribuição dos textos no contínuo entre fala e escrita, está bem próximo dos "limites" desta. Para Chartier e Frade (2014), a televisão e o rádio são mídias audiovisuais que costumam transmitir uma

comunicação oral que, na verdade, é escrita; fato sobre o qual as autoras chamam a atenção. Muitos apresentadores de televisão, por exemplo, aparentam estar falando, enquanto, na verdade, leem um texto escrito (CHARTIER; FRADE, 2014). Assim, no caso específico da comunicação oral de um evento científico, sabe-se que esta é um gênero discursivo oral, porém com costumeiro planejamento e apoio em material escrito. Marcuschi (2008) cita que, além dessa exposição acadêmica, conferências e discursos oficiais também estão no agrupamento dos gêneros orais no limiar da escrita; posição muito diferente de conversas públicas, telefônicas e espontâneas que estariam, comumente, bastante afastadas da escrita.

Carvalho e Ferrarezi Júnior (2018) comentam que a comunicação oral, assim como uma palestra, envolve não só organização prévia do conteúdo, mas também controle emocional; expressão oral em boa entonação e dicção; linguagem e comportamento apropriados ao contexto; responsabilidade sobre o que é dito com atenção à verdade e à ética. Pode-se acrescentar a essa lista a capacidade de equilibrar a leitura de textos verbais, pois é normal ter o apoio de uma apresentação verbo-visual em comunicação oral de evento científico, desde que a fala (mesmo que altamente planejada) não se restrinja à leitura de *slides,* por exemplo.

Na escola, o eixo da oralidade deve ser explorado de modo que haja o desenvolvimento da proficiência comunicativa dos educandos, principalmente no caso de gêneros orais formais públicos, isto é, daquelas produções textuais orais que não são tão corriqueiras no cotidiano e que demandam conhecimentos mais complexos (MARCUSCHI, 2014). Antunes (2003) elenca algumas características que precisam ser levadas em consideração no trabalho com a oralidade no ensino de Português, como o reconhecimento da unidade temática e da finalidade comunicativa; a hierarquização e a conexão entre tópicos subjacentes à interação; as possibilidades de expressão em diferentes gêneros discursivos; o funcionamento da entonação, das pausas e de outros recursos, como os gestuais, que se associam à produção oral. Ademais, conforme defendem Ferrarezi Júnior e Carvalho (2018), a oralidade deve ser ensinada como uma prática oral ética, embasada na verdade, e adaptável à situação de comunicação que determinará quais escolhas linguísticas serão as mais apropriadas e eficientes.

Contudo a oralidade foi (e ainda é) constantemente negligenciada na educação formal, fato que, segundo Ferrarezi Júnior e Carvalho (2018), pode ser denominado de pedagogia do silenciamento. Ao longo do tempo, houve um processo de escolarização, principalmente no contexto tradicional de instituições de ensino religiosas e/ou militares, em que o silêncio, associado a castigos

e humilhações, era sinônimo de respeito e disciplina (CARVALHO; FERRAREZI JÚNIOR, 2018)[12]. Ainda hoje, permanecer calado, às vezes, é um ideal de estado para definir positivamente um estudante. Antunes (2003) também menciona que, no ensino de Português, é demasiada a ausência de oportunidades de se abordar os gêneros orais públicos cujos registros linguísticos são mais formais e a configuração textual é mais rígida.

Por essa razão, Antunes (2003), assim como Ferrarezi Júnior e Carvalho (2018), defendem a alteração desse cenário ainda muito vigente, a fim de que as instituições de ensino promovam, realmente, o desenvolvimento de competências orais e, assim, favoreçam uma pedagogia da comunicação. Nesse contexto, é importante destacar que essa não é uma tarefa exclusiva de professores de língua materna. Por mais que o componente curricular Português esteja intrinsicamente relacionado às linguagens, uma pedagogia da comunicação impõe uma abordagem que perpasse todas as áreas do conhecimento, somada à utilização de um método coerente, contínuo e progressivo (CARVALHO; FERRAREZI JÚNIOR, 2018).

Vale sobressaltar que os estudos tocantes às comunicações verbais orais são bem mais novos do que aqueles feitos sobre a língua escrita (MARCUSCHI, 2008). Soma-se a isso o fato de que essa discussão teórica em torno da oralidade, no ensino de língua materna, está muito inserida na Educação Básica e não no Ensino Superior. A obra intitulada *Produção textual na universidade* (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010) é uma referência para se entender as nuances textuais, discursivas e retóricas das práticas letradas acadêmicas, no entanto o recorte das autoras contempla apenas gêneros discursivos escritos, como resenha, resumo e artigo científico. Parece[13], portanto, que a oralidade é relegada não só no ensino, mas também nos estudos científicos sobre este, sobretudo no nível superior.

Mesmo sem haver uma teorização mais ampla sobre o ensino da oralidade para além da Educação Básica, as considerações feitas para esta etapa de escolarização são condizentes com as demandas do Ensino Superior, por exemplo, em disciplinas de leitura e produção textual prototípicas da academia. Segundo Dolz, Schneuwly e Haller (2004, p. 126), "nas escolas superiores, o apelo a diferentes recursos implicados na tomada de palavra em público é indispensável para garantir a eficácia em profissões tais como jornalista, advogado, homem de negócios, professor". Tendo essa necessidade em vista e, ao mesmo tempo, a ineficácia didática na abordagem da oralidade no Ensino

[12] Para um aprofundamento histórico a respeito da pedagogia do silenciamento no ensino de língua materna, sugere-se a leitura de Ferrarezi Júnior (2014).
[13] O uso do verbo "parece", nesse caso, é importante, por indicar um modo de pensar sobre o tema, embasado na própria dedicação em se produzir este artigo e não em um levantamento bibliográfico criterioso em portais de periódicos.

Fundamental e Médio, urge que faculdades e universidades, em prol da formação de graduandos, também se sintam corresponsáveis pela tomada da oralidade como objeto de ensino-aprendizagem pertinente e legítimo.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta seção pretende apresentar os resultados dos dados coletados, assim como discuti-los à luz do referencial teórico, de modo a entender o engajamento e a avaliação dos graduandos, matriculados na OLP em 2019, no que diz respeito à produção de uma comunicação oral.

Como a proposta da OLP é simular uma situação de comunicação típica de um evento científico, sugere-se que o discente grave o vídeo com sua própria imagem e com o auxílio de uma apresentação verbo-visual facilitadora não só para quem apresenta, mas também para os ouvintes. A figura a seguir reproduz minimante essa proposta, já que, por ser uma imagem em movimento e com áudio, não é possível exemplificá-la de forma integral sem ser pelo acesso ao *link*:

Figura 1 – *Printscreen* de vídeo com a comunicação oral produzida por um graduando matriculado na OLP em 2019/1



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=IhXPkVAy0Sk&feature=youtu.be>. Acesso: 29 jun. 2020.

Como se observa, a elaboração de uma comunicação típica de um evento científico é um gênero discursivo (BAKHTIN, 1997) da oralidade, todavia, como já discutido na fundamentação teórica, está no limiar da escrita (MARCUSCHI, 2008), visto que há, geralmente, um planejamento

escrito, assim como o apoio em uma apresentação com elementos verbo-visuais. Ademais, entende-se, claramente, que essa é uma produção verbal e vocal, mas também gestual, conforme definição de Dolz, Schneuwly e Haller (2004), assim como de Marcuschi (2014). Logo, uma exploração didática pertinente a respeito desse gênero oral formal público (ANTUNES, 2003) deve incluir a observação crítica de outros exemplos e a reflexão sobre os aspectos linguísticos e extralinguísticos que o constituem. Dolz, Schneuwly e Haller (2004, p. 140) ponderam exatamente isso ao dizerem que

> Para uma didática em que se coloca a questão do desenvolvimento da expressão oral, o essencial não é caracterizar o oral em geral e trabalhar exclusivamente os aspectos da superfície da fala, mas, antes, conhecer diversas práticas sociais de linguagem e as relações muito variáveis que estas mantêm com a escrita.

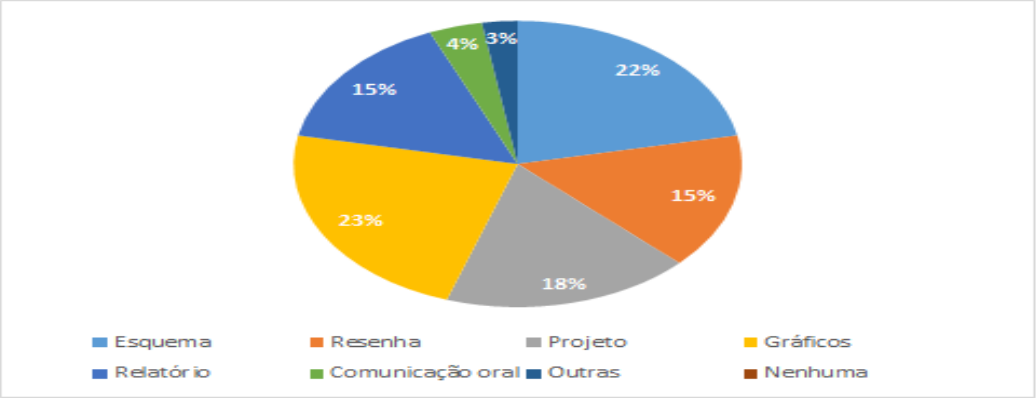
Quanto ao engajamento dos estudantes na produção em análise, 102 estavam matriculados na OLP em 2019/1 e destes apenas 34, isto é, 33,3% fizeram a comunicação oral como forma de apresentação da pesquisa desenvolvida por eles no referido período. Em 2019/2, esse percentual não foi muito diferente, pois dos 69 estudantes somente 25 (36,2%) produziram esse gênero discursivo oral. Inclusive, a pontuação atribuída a essa atividade é bastante alta (12 pontos) pelo histórico de que, em semestres anteriores, também houve pouca participação do alunado na produção oral. Isso pode levar à ideia de que alguns ainda a fazem por uma questão de nota, ou seja, caso não fosse uma atividade avaliativa ou a realização implicasse poucos pontos (por exemplo, 2 ou 4), talvez o percentual de produção fosse ainda mais baixo. Essa afirmação não deseja valorizar a avaliação quantitativa como uma verificação em detrimento de uma perspectiva mais qualitativa, processual e formativa, mas apenas ressaltar que o fator nota também está implicado na questão em discussão dentro dos parâmetros avaliativos em vigor nas disciplinas ofertadas na universidade, como é o caso da OLP.

Independente do motivo exato e individual de cada discente para não cumprir com a tarefa, interpreta-se que essa baixa adesão pode ter estreita ligação com o hábito, recorrente na escolarização básica, de educandos não se expressarem oralmente ou não terem conhecimento e domínio suficientes para se sentirem confiantes nesse tipo de situação comunicativa (CARVALHO; FERRAREZI JÚNIOR, 2018). Cabe relembrar que as instituições de ensino precisam, sim, oportunizar que os estudantes aprimorem a produção oral mais reguladas, isto é, que exigem mais preparação e se constituem de uma forma mais padronizada, como é a exposição oral (ANTUNES, 2003). Inclusive, esse tipo de gênero oral deve ser priorizado (em detrimento de produções orais mais cotidianas e

espontâneas), pois dificilmente se aprenderá a dominá-lo sem algum tipo de instrução (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004).

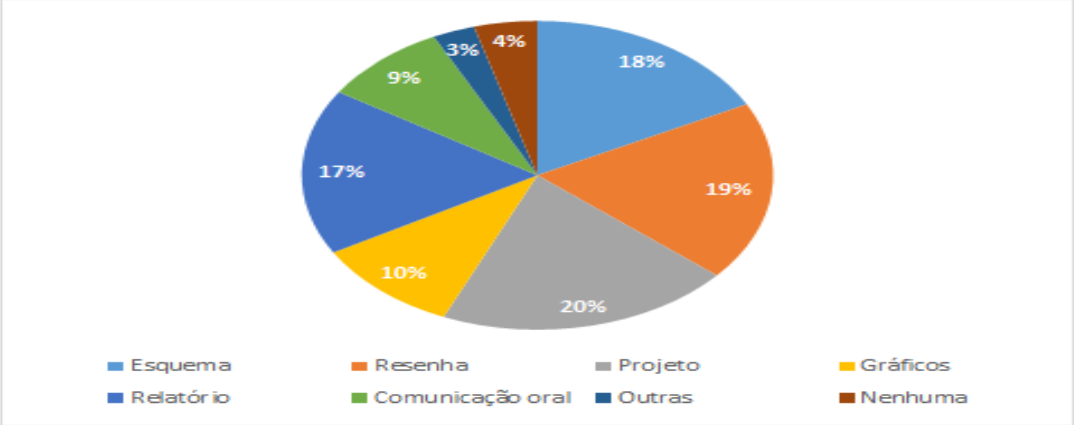
Essa interpretação feita até então atribui, portanto, o não engajamento dos graduandos da OLP na produção da comunicação oral à interferência de uma trajetória de escolarização marcada por uma pedagogia do silenciamento e da insegurança (CARVALHO; FERRAREZI JÚNIOR, 2018). Por mais que não se tenha perguntado diretamente aos estudantes sobre o porquê de eles não terem feito tal atividade, essa constatação analítica também tem amparo nos dados obtidos por meio do questionário on-line, especialmente pelas perguntas: "Qual a atividade da OLP você mais gostou?" e "Qual atividade da OLP você menos gostou?". Os gráficos 1 e 2 evidenciam que a comunicação oral foi apontada inexpressivamente como uma tarefa da qual os estudantes mais gostaram, tanto no 1º quanto no 2º semestre de 2019:

Gráfico 1 – Tarefas das quais os graduandos de 2019/1 mais gostaram



Fonte: elaboração própria

Gráfico 2 – Tarefas das quais os graduandos de 2019/2 mais gostaram

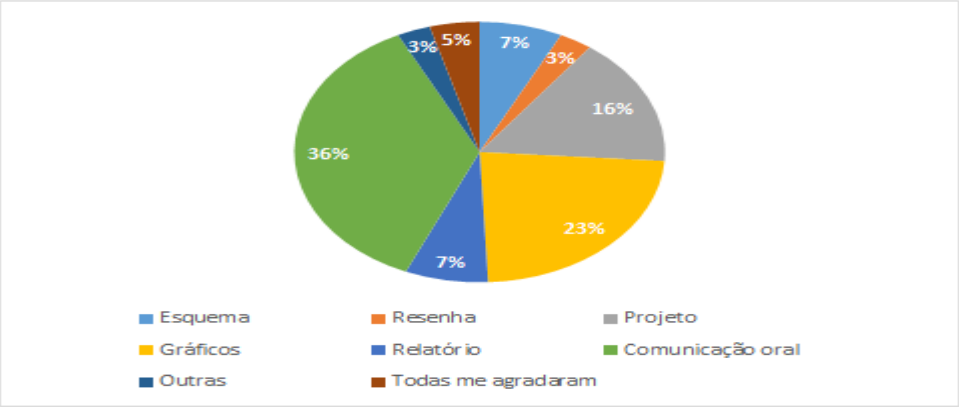


Fonte: elaboração própria

Nota-se que, em 2019/1, somente 9% do grupo de discentes assinalou a opção comunicação oral que foi seguida por duas opções mais genéricas, a saber: “Outras” (3%) e “Nenhuma” (4%). Isso significa que, entre as atividades explicitamente disponíveis para escolher na pergunta (como esquema, resenha, relatório, projeto, gráficos), tal produção oral foi a menos benquista. Em 2019/2, essa porcentagem caiu para 4%, sendo seguida apenas pela opção “Outras” (3%).

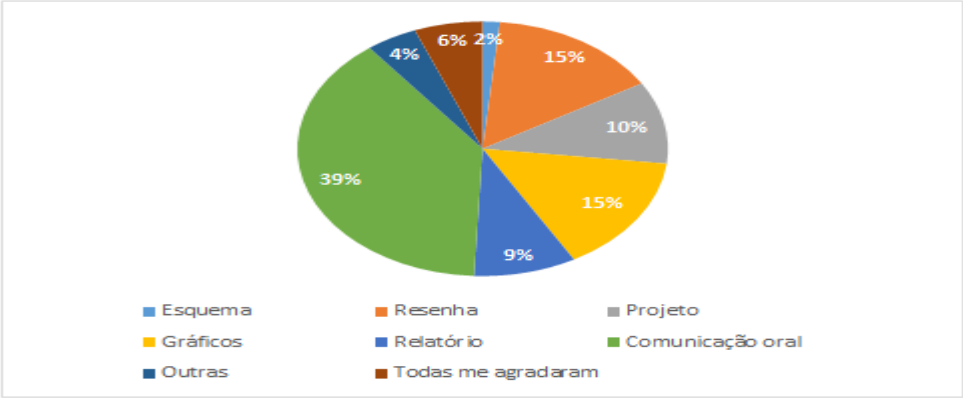
Nessa lógica, já era imaginável que os resultados relativos à tarefa menos apreciada pelos alunos destacassem a comunicação oral, conforme se vê nos gráficos 3 e 4:

Gráfico 3 – Tarefas das quais os graduandos de 2019/1 menos gostaram



Fonte: elaboração própria.

Gráfico 4 – Tarefas das quais os graduandos de 2019/1 menos gostaram



Fonte: elaboração própria.

Com percentuais próximos, a produção oral liderou como tarefa da qual os discentes menos gostaram: em 2019/1, para 36% dos informantes e, em 2019/2, para 39%. Cabe salientar que esse

percentual está bem à frente dos equivalentes aos outros gêneros discursivos produzidos ou à opção "Todas me agradaram"; o que reitera o desconforto dos graduandos com a oralidade. Possivelmente, essa percepção negativa a respeito da comunicação oral advém tanto daqueles que fizeram a atividade e não se sentiram bem e confortáveis quanto dos que se recusaram a realizar exatamente por desgosto, pela timidez, pela desvalorização, pela dificuldade ou pela insegurança em se apresentar publicamente, mesmo que de forma simulada e passível à reformulação, já que se tratava da gravação de um vídeo e não um encontro real com um público ouvinte em um evento acadêmico.

Carvalho e Ferrarezi Júnior (2018, p. 36) não só questionam "por que nossos alunos chegam à universidade sem saber ler, sem saber escrever, sem saber ouvir e sem saber falar?", como também apresentam uma justificativa que corrobora a análise aqui construída: "porque faltou, durante a escola básica, um trabalho sistemático e consistente em torno dessas competências comunicativas". Dolz, Schneuwly, Pietro, Zahnd (2004) mencionam que a exposição oral é tradicionalmente praticada, no entanto muitas vezes não há um trabalho didático prévio que abarque estratégias para produção e procedimentos linguísticos e discursivos nessa tarefa que envolve conhecimento sobre o tema, escolha mais ou menos estruturada de abordagem e adequação ao público-alvo.

Nesse sentido, o pouco engajamento dos graduandos investigados na produção da comunicação oral e o desgosto manifestado por eles a respeito desta parecem revelar que a oralidade não é ensinada com frequência a não ser de forma incidental na Educação Básica. Isso tende a acarretar consequências negativas, como resistência e insegurança, para os sujeitos que ingressam no Ensino Superior, ambiente no qual precisam atuar como produtores de gêneros discursivos orais. Reitera-se, assim, a assertiva de Dolz, Schneuwly e Haller (2004)[14] sobre haver um impasse no ensino da língua oral, pois os documentos oficiais esclarecem explicitamente a relevância de tomá-la como objeto de ensino, contudo, na prática, isso não se efetiva como o esperado legalmente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio deste estudo, foi possível perceber que estudantes do Ensino Superior, matriculados na OLP em 2019, não se engajaram na produção de uma comunicação oral, assim como avaliaram negativamente esse tipo de atividade prevista no escopo dessa disciplina, cujo foco principal é o

[14] Essa ideia refere-se ao ensino do francês como língua materna, mas é totalmente aplicável ao contexto brasileiro.

aprimoramento das habilidades de leitura e de elaboração de gêneros discursivos acadêmicos escritos e orais.

Mesmo que seja um contexto restrito a uma disciplina da UFMG, a análise realizada apontou indícios de que há uma desvalorização e/ou um pouco domínio, por parte dos discentes, quanto às práticas sociais em torno da oralidade, em específico, em situações comunicativas mais complexas e formais, como a apresentação oral de pesquisa em evento científico. Esse cenário exige mudanças no Ensino Superior que precisa reconhecer essa problemática e buscar estratégias pedagógicas que permitam uma alteração de concepção sobre a produção oral e, ao mesmo tempo, que contribuam para o desenvolvimento seguro e efetivo desse tipo de uso social da língua. Além de eventos científicos dos quais os graduandos participam (e participarão) em suas trajetórias dentro da universidade, há várias outras situações em que gêneros discursivos orais são requisitados na esfera acadêmica, como em seminários que acontecem durante as aulas.

Além dessa questão, a reflexão feita também traz apontamentos a serem considerados no âmbito da Educação Básica que, historicamente, negligência a oralidade como objeto de ensino. Essa etapa de escolarização deve abordar os gêneros discursivos orais de forma adequada, sistemática e progressiva em todos os componentes curriculares e não exclusivamente no de língua materna. Sendo assim, a oralidade passará a ser devidamente um "objeto de ensino reconhecido pela instituição escolar, como o são a produção escrita, a gramática ou a literatura" (DOLZ, SCHNEUWLY; HALLER, 2004, p. 126). Nessa perspectiva, será factível substituir a pedagogia do silenciamento e da insegurança pela da comunicação (CARVALHO; FERRAREZI JÚNIOR, 2018).

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Aula de português:** encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** 2. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1997.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso: 12 jun. 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Língua Portuguesa. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso: 12 jun. 2020.

BRÜGGEMANN, O. M.; PARPINELLI, M. A. Utilizando as abordagens quantitativa e qualitativa na produção do conhecimento. **Revista Escola Enfermagem USP**, n. 42, p. 563-568, mar. 2008.

CARVALHO, R. S.; FERRAREZI JÚNIOR, C. **Oralidade na Educação Básica:** o que saber, como ensinar. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

CHARTIER, A. M.; FRADE, I. C. A. S. **Oralidade e escrita.** In: FRADES, I. C. A.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. (Orgs.). **Glossário Ceale:** termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/oralidade-e-escrita>. Acesso: 11 jun. 2020.

COSCARELLI, C. V.; AMARAL, L. L. O ensino de escrita acadêmica a distância na UFMG. **Revista Docência do Ensino Superior**, v. 7, n. 2, p. 182-199, 7 dez. 2017.

DOLZ; J; SCHNEUWLY, B.; HALLER, S. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: DOLZ; J; SCHNEUWLY, B. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 125-155.

DOLZ; J; SCHNEUWLY, B.; PIETRO, J. F.; ZAHND, G. A exposição oral. In: DOLZ; J; SCHNEUWLY, B. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 183-211.

FERRAREZI JÚNIOR, C. **Pedagogia do silenciamento:** a escola brasileira e o ensino de língua materna. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

MARCUSCHI, B. Oralidade. In: FRADES, I. C. A.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. (Orgs.). **Glossário Ceale:** termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/oralidade>. Acesso: 11 jun. 2020.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita –** atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MOTTA-ROTH, D; HENDGES, G. H. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

31/JUL e 1 e 2/AGO 2020
IV CONEPI
IV CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO & PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES
conepi.contatosempreendimentos.com.br
Evento 100% Online

O DESENVOLVIMENTO DE CAPACIDADES DE LINGUAGEM EM UMA DISCIPLINA NA MODALIDADE EAD

MENDES, Maria Helena Peçanha
Universidade São Francisco
helenapmendes@hotmail.com

BUENO, LUZIA
Universidade São Francisco
luzia.bueno@usf.edu.br

RESUMO

Este trabalho pretende discutir e analisar o processo de desenvolvimento das capacidades de linguagem mediado por ferramentas digitais em uma disciplina ministrada na modalidade de ensino a distância (EaD) em uma universidade privada no interior de São Paulo. Para isso, analisaremos cerca de 9 produções de texto de uma aluna desta instituição produzidas durante 5 semestres entre 2018 e 2020. A aluna em questão está matriculada no curso de Pedagogia no 4º semestre e cursa esta disciplina deste que ingressou na universidade. Nossa análise tem como objetivo refletir sobre como contribuir para o aprimoramento do processo de produção de textos dos alunos de ensino superior que cursam parte de suas disciplinas em EaD. O embasamento teórico de toda a pesquisa parte dos conceitos teóricos retomamos pelo Interacionismo sociodiscursivo (ISD), considerações a respeito da Escrita Acadêmica e de Tecnologias. Para isso, elaboramos um modelo didático do gênero artigo de opinião a partir de exemplares da coletânea textual do material da própria disciplina e fizemos o levantamento de suas características estáveis para estabelecer critérios claros quanto à observação dos textos em questão. Além disso, compreendemos que a linguagem pode representar um objeto de estudo quando manifestada nos textos, sejam eles orais ou escritos e, sendo assim, eles podem se transformar em objetos de análise que auxiliam na compreensão das atividades humanas. Os resultados da pesquisa buscam responder quais aspectos didáticos relativos à escrita são privilegiados nesta modalidade de aula.

Palavras-chave: Escrita acadêmica. EaD. Tecnologias.

1 INTRODUÇÃO

Diante de um cenário em que as tecnologias estão cada vez mais presentes no universo educacional e acadêmico, nosso trabalho busca discutir e analisar o processo de desenvolvimento das capacidades de linguagem mediado por ferramentas digitais em uma disciplina ministrada na modalidade de ensino a distância (EaD) em uma universidade privada no interior de São Paulo. Assim, nosso objetivo é contribuir para as reflexões e possível aprimoramento do processo de produção de textos de alunos do ensino superior que cursam disciplinas em EaD.

Inicialmente, vale chamar atenção para o fato de que as universidades privadas recebem um público bastante heterogêneo. Alguns desses alunos, inclusive não dominam bem o emprego da linguagem padrão, o que é uma habilidade esperada para a produção de textos com caráter mais acadêmico como se espera de um aluno nessa fase de sua vida educacional e futuro profissional. Mesmo considerando que os discentes chegam às instituições dotados de experiências com Letramentos diferentes, que não podem e não devem ser desconsiderados e menosprezados, é necessário ressaltar a dificuldade em relação especificamente ao letramento acadêmico que será uma ferramenta necessária para a vida desses estudantes.

Desta forma, os motivos apontados anteriormente justificam a preocupação das instituições em instituírem programas, ou mesmo disciplinas específicas, como é o nosso caso, que tenham a intenção de promover a apropriação do letramento acadêmico entre seu grupo de estudantes. Acrescido a isso, decretos recentes autorizaram a inclusão de um percentual de disciplinas que podem ser cursadas na modalidade EaD, mesmo em cursos presenciais, o que acaba ocorrendo em ambientes virtuais de aprendizagem, como o que foi utilizado pelo sujeito de nossa pesquisa. Assim, podemos afirmar que o letramento acadêmico está muito relacionado ao letramento digital nesse nível de ensino. Tal junção nos leva também a nos preocupar com a forma e os resultados provenientes desta relação, pois ainda há poucos trabalhos que discutem isto. Enfim, o cenário descrito evidencia a necessidade de trazer novas contribuições para a área, o que demonstra a importância de mais pesquisas como esta que apresentamos.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

O objetivo principal desta pesquisa é analisar o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita envolvidos no processo de ensino aprendizagem da disciplina mencionada. Nesse sentido, busca-se compreender em que medida esta modalidade de ensino pode ser eficaz para este perfil de aluno. Dentre os objetivos, espera-se:

- Contribuir para o aprimoramento das pesquisas na área de escrita acadêmica;
- Propor estratégias que possam contribuir para o desenvolvimento da escrita a distância.

1.1.2 Objetivos específicos

Como objetivo específico gostaríamos de destacar que buscamos:

- Compreender em que medida há real desenvolvimento da habilidade escrita dos alunos matriculados nesta disciplina;

2 METODOLOGIA

Esta seção abordará os procedimentos metodológicos que foram adotados para a produção de dados e posterior análise dos mesmos. Em primeiro lugar, convém esclarecer que os dados aqui apresentados fazem parte de uma pesquisa de doutorado em andamento, cujo objetivo é investigar o processo de desenvolvimento de capacidades de linguagem relativas à escrita de textos argumentativos em um componente curricular (Temas Atuais e Formação Humana – TAFH), ofertado no ambiente Moodle, para um conjunto de alunos que fazem graduação presencial, com o objetivo de ampliar o letramento acadêmico desses discentes. A pesquisa mencionada está em fase inicial e será toda desenvolvida em uma universidade privada do interior do Estado de São Paulo com sólida tradição no mercado educacional. Além disso, a instituição atua há mais de 40 anos e formou mais de 80 mil alunos na região em que se situa: Bragança Paulista, Campinas e Itatiba e oferta mais 30 cursos de graduação, 10 de pós-graduação, incluindo três programas de Mestrado e Doutorado

A disciplina Temas Atuais e Formação Humana está inserida dentro de um currículo específico de três cursos: Pedagogia, Contabilidade e Administração. É um componente curricular obrigatório durante todo o curso, ou seja, dura cerca de 4 semestres, e é voltado ao aperfeiçoamento da formação acadêmica nos cursos de graduação, que abrange atividades práticas de leitura e escrita, bem como reflexões sobre temas atuais e transversais que circulam socialmente.

As atividades online são estruturadas em cinco quinzenas no ambiente Moodle. A cada quinzena são disponibilizados textos para leitura, interpretação e consequente realização de atividades avaliativas. Nas quinzenas ímpares (Quinzenas 1, 3 e 5) são desenvolvidas questões objetivas de múltipla escolha. Nas quinzenas pares (Quinzenas 2 e 4) são desenvolvidas atividades de produção de texto. Encerrado o período para realização das atividades online, é aplicada uma avaliação presencial. Desta forma, ao final de cada semestre cada aluno matriculado produzirá 3 textos.

Nesse artigo, o foco de nossa análise é a produção textual de uma aluna do curso de Pedagogia durante 3 semestres (2018.2, 2019.1, 2020.1), o que totaliza uma pesquisa em 9 textos escritos durante este período; Para a pesquisa principal, consultamos os alunos matriculados no curso de Pedagogia noturno, mais especificamente no 4º semestre, para solicitar a eles o consentimento quanto ao uso dos dados produzidos pelos mesmos durante o curso em questão. Vale destacar que a turma não foi escolhida de forma aleatória, mas é a única que faz a disciplina TAFH neste curso. Assim, enviamos um formulário online para isto e 14 alunos autorizaram, 1 foi transferido, 1 está em período de licença maternidade e 2 não autorizaram o uso.

A aluna autora dos textos da pesquisa que aqui apresentamos foi a primeira a autorizar o uso de seus textos e, por esta razão, foi a escolhida como sujeito de nosso estudo. Enfim, este artigo tem como foco o desenvolvimento das capacidades de linguagem de nosso sujeito dentro do período descrito de forma a buscar compreender como as propostas de produção interferem na escrita dos alunos e quais aspectos didáticos relativos à escrita são privilegiados nesta modalidade de aula. Para isso, elaboramos um modelo didático do gênero artigo de opinião a partir de exemplares da coletânea textual do material da própria disciplina e fizemos o levantamento de suas características estáveis para estabelecer critérios claros quanto à observação dos textos em questão.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção apresentaremos as bases teóricas que sustentam a nossa análise dos dados que serão apresentados posteriormente.

3.1 Tecnologias

Inicialmente, é indiscutível que o contexto atual da educação mostra uma crescente utilização de ambientes virtuais de aprendizagem no ensino superior em diferentes campos de formação profissional. Mas é preciso considerar, conforme pontua Mill (2010) que inovações tecnológicas não podem ser confundidas com inovações pedagógicas, o que vem ocorrendo fortemente na área de Educação em que há uma pressão para que todas as novidades tecnológicas cheguem rapidamente à sala de aula, uma vez que se afirma que elas poderiam resolver boa parte, se não todos, os problemas da escola ou universidade.

Ademais, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) passaram a ser consideradas por alguns como uma ferramenta que poderia trazer a solução para diversos problemas educacionais, entre eles de incluir através da educação os que estariam excluídos socialmente. Porém, segundo Corrêa (2013), precisamos investir, de fato, no desenvolvimento de processos significativos de aprendizagem e de competências colaborativas, os quais são mediados pelas tecnologias da informação e comunicação que seria responsável por estabelecer um diálogo com os contextos reais de inserção profissional.

Nesse sentido, cabe ainda destacar que discurso de senso comum entre o que é certo e errado, bom ou ruim, acaba por simplificar em apenas dois polos a questão, porém, na verdade, conforme afirma Ferreira e Carvalho (2019, p. 5) “a área de Educação e Tecnologia constitui-se, primordialmente, a partir de uma série de expressões e rótulos que precisam ser problematizados em diálogos mais produtivos e próximos às discussões e aos questionamentos no próprio campo da Educação”. Ou seja, há muito mais o que se debater, visto que as tecnologias já estão presentes no meio educacional. Os autores ainda destacam que a aprendizagem faz parte do processo da existência humana, desta forma, qualquer situação poderia proporcionar aprendizagens.

Além disso, de acordo com Correia (2013), as mudanças de procedimentos pedagógicos foram

decretadas, mas não basta fazer isso, pois não podemos ignorar as mudanças de estruturas que acabam sendo produzidas. Corrêa (2013, p. 327) ainda destaca que "de nada adianta termos milhares de possibilidades de ferramentas para a interatividade se não temos o sujeito dessa interação". A mesma autora ainda acrescenta que

> é necessário determo-nos por um momento e pensarmos se de fato seria possível imaginar a construção do conhecimento nos diferentes ambientes virtuais de aprendizagem, descolada dos processos comunicativos vivenciado em relações interpessoais concretas." (Corrêa, 2013, p. 328)

Por fim, é indiscutível que vivemos uma época em que acesso é muito presente em nosso cotidiano e que esse discurso tem grande força na sociedade contemporânea, mas não podemos deixar de destacar que existe a necessidade observarmos a área com um olhar mais crítico e refletirmos sobre os usos que se vêm fazendo das tecnologias no espaço acadêmico. Nós compreendemos que, é preciso ver as potencialidades criadas por estas ferramentas, mas também os limites que podem acompanhá-las.

Assim, nosso olhar tem como base as discussões de estudiosos das Ciências do trabalho em uma perspectiva histórico-cultural (CLOT 1999, 2010; SAUJAT 2003, 2004; AMIGUES 2002, 2004), a qual parte dos trabalhos de Vigotski (A formação social da mente 1994, A construção do pensamento e da linguagem 2009). Afinal, precisamos analisar como as tecnologias estão sendo apropriadas pelos usuários, para compreender se de fato estão se tornando instrumentos psicológicos de seu desenvolvimento ou se são simples artefatos com os quais se realizam tarefas, mesmo que sem vê-las como significativas ou até mesmo necessárias.

Desta forma, para desenvolver nossa análise e depreendermos como as ferramentas digitais estão sendo (ou não) apropriadas na disciplina em questão, por meio de um estudo de textos, tomamos como aporte teórico uma perspectiva que se centra na linguagem, mas sem deixar de perceber a relação desta com o agir humano no mundo social. Optamos, desse modo, por trabalhar com o Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD).

3.2 Interacionismo sociodiscursivo

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) é uma perspectiva teórica apoiada principalmente nos estudos de Jean-Paul Bronckart (1999, 2006). O estudioso faz parte de um grupo de pesquisas da

Unidade de Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra e já é uma perspectiva bastante divulgada no Brasil. Além disso, os estudos do grupo do ISD contam com a colaboração das pesquisas sobre trabalho didático com gêneros textuais a partir de um modelo didático e de sequências didáticas de Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly, as quais têm sido amplamente divulgadas junto aos professores. Inclusive, há vários grupos desenvolvendo pesquisas com base nesta abordagem pelo mundo, podemos dizer que a maioria se concentra, atualmente, no Brasil, em Portugal e na Argentina

Primeiramente, é preciso pontuar que o ISD entende que a linguagem é o ponto fundamental e central de interesse. Além disso, esta tem um papel essencial e decisivo no desenvolvimento do ser humano. Assim, podemos afirmar que o quadro do ISD compreende a linguagem como uma atividade social e como a principal ferramenta para o funcionamento e desenvolvimento humano, como já afirmado anteriormente.

Ademais, acrescentamos que essa linha teórica não está isolada, pois é constituída a partir dos conceitos de diversas ciências relacionadas à natureza daquelas que são consideradas atividades sociais humanas, além de ter como suporte a teoria da perspectiva perspectiva histórico-cultural desenvolvida por Vigotski em seus estudos ligados à psicologia, haja vista que, para esse último, o papel da linguagem, em consonância com a aprendizagem, era fundamental no processo de desenvolvimento do indivíduo.

Desta forma, o quadro teórico do ISD entende que a linguagem pode ser estudada quando está manifestada nos textos, os quais podem ser orais ou escritos. Assim, estes tornar-se-iam objetos de análise que são capazes de auxiliar na compreensão de atividades humanas, visto que nos textos pode ocorrer a morfogênese da ação, ou seja, através dos textos nós veiculamos informações e modelos de agir, os quais podem nos guiar e orientar quanto ao nosso próprio agir e em relação ao dos outros.

Na sequência, esclarecemos que os modelos de agir são observados após a análise dos textos. Tal análise tem como base diferentes aportes teóricos, os quais são provenientes de outras áreas, como: a sociologia, a psicologia, a linguística textual e a análise do discurso. O modelo de análise mencionado foi desenvolvido por Bronckart (1999) e aborda dois níveis: o contexto de produção dos textos e a arquitetura interna. O primeiro nível considera o contexto sócio subjetivo com enunciador, destinatário, objetivo, lugar social para a análise. Já o segundo, considera o que se chama de arquitetura interna do texto, no qual encontram-se três níveis de análise diferentes: a *infraestrutura textual*, que comporta a planificação geral do conteúdo temático e os tipos de discurso e de sequência; *os mecanismos de textualização*, englobando a coesão verbal, a coesão nominal e a conexão, e os

mecanismos enunciativos, que podem ser observados nos textos através das vozes, definidas como as entidades que assumem a responsabilidade do enunciado ou às quais são atribuídas, e das modalizações – referentes aos comentários ou avaliações a respeito de algum elemento do conteúdo temático.

Postas as bases teóricas principais, o modelo de análise descrito possibilita que possamos fazer intervenções didáticas com intenção de tornarmos o gênero textual um objeto ensinável. Neste sentido, segundo Schneuwly e Dolz (2004), primeiramente, é necessário fazer uma pesquisa detalhada a fim de chegarmos aos modelos didáticos dos gêneros selecionados, ou seja, fazer o levantamento de suas dimensões ensináveis. Depois disso, é possível elaborar sequências didáticas, isto é, um conjunto de atividades voltadas aos alunos para que se apropriem dos gêneros escolhidos. Por fim, ao se pensar no ensino da escrita acadêmica na universidade, mediada ou não por ferramentas digitais, recomenda-se selecionar os gêneros textuais que podem aparecer nesse ambiente.

3.3 Escrita acadêmica

As seções anteriores apresentaram de forma breve os aporte teóricos do ISD e teceram considerações a respeito do uso de tecnologias para o processo de ensino-aprendizagem atual. Tais estudos podem ser usados para o trabalho com os gêneros textuais em diferentes níveis de ensino, do básico ao universitário.

Até pouco tempo, as pesquisas estavam muito voltadas para o ensino básico, entretanto, atualmente, o nível superior tem sido bastante pesquisado no Brasil também. Inclusive, muitas pesquisas nacionais e internacionais têm se ocupado deste tema, Bueno (2019) afirma que

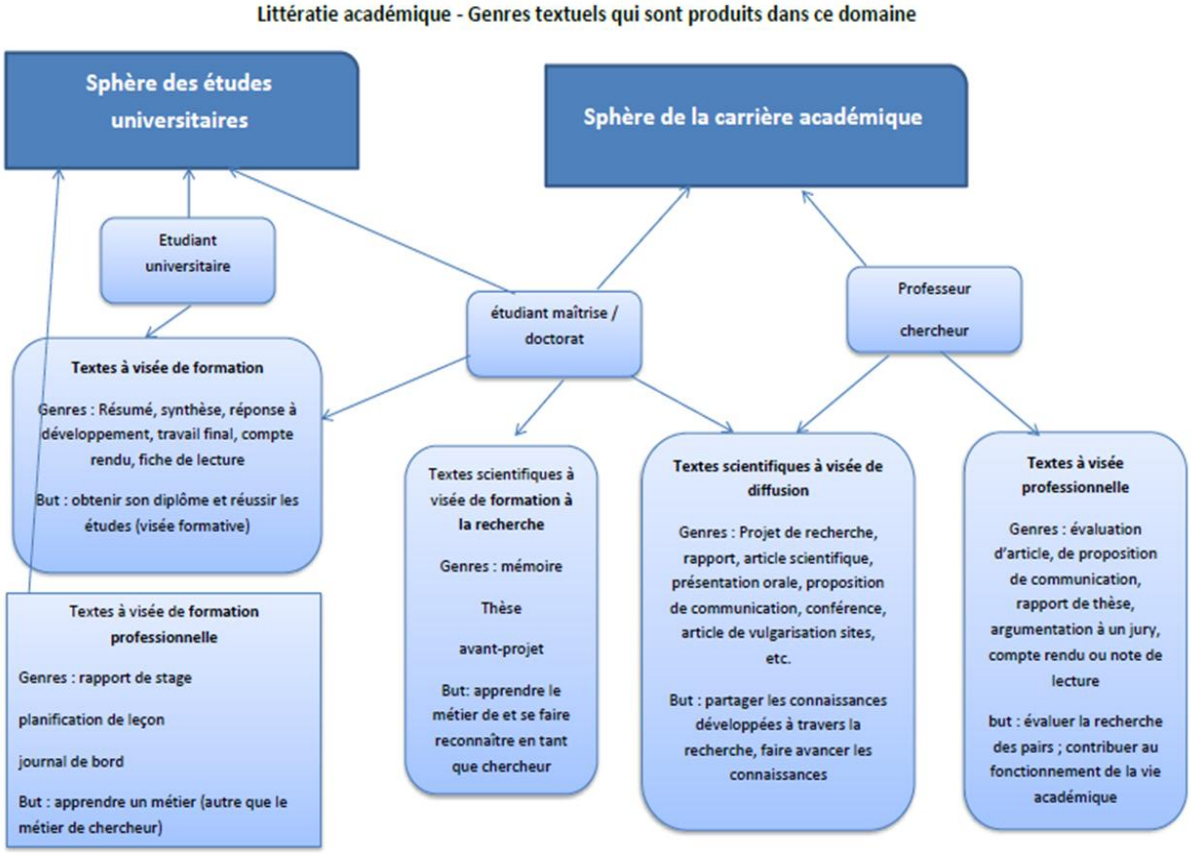
> na última década os estudos sobre o desenvolvimento da produção textual na universidade têm se multiplicado no contexto brasileiro, motivados, provavelmente, pelas dificuldades encontradas por alunos universitários, que não têm um bom desempenho nas disciplinas que cursam por falta de domínio dos gêneros acadêmicos, e, também, pelos professores universitários que observam a inadequação das produções dos alunos

Inclusive, Lousada e Dezutter (2016), em um estudo da área, afirmam que gêneros textuais são produzidos no contexto acadêmico (conforme figura 1) e os mesmos podem ser divididos de acordo com o produtor, pois há os gêneros que são produzidos 1) pelo estudante de graduação direcionados a sua formação acadêmica (como é o caso de resumos, resenhas, respostas argumentativas a questões,

etc) e há aqueles que são voltados à formação profissional (como são os gêneros relatório de estágio, diário de campo, etc); 2) pelo estudante de mestrado ou doutorado; 3) pelo professor-pesquisador.

Como poderemos escarecer melhor na próxima seção, nossa pesquisa está ligada a um gênero que é produzido pelo próprio estudante e é direcionado para sua formação acadêmica: o artigo de opinião.

Figura 1: As esferas (dos estudos universitários e da carreira acadêmica) que convivem na Universidade (LOUSADA, DEZUTTER, 2016)



4 RESULTADOS

Como descrito na seção que apresenta os pressupostos teóricos do ISD, para nossa análise desenvolvemos um modelo de análise do gênero artigo de opinião com base nos textos oferecidos aos alunos através de uma coletânea quinzenal apresentada aos alunos da disciplina. Tais coletâneas apresentam gêneros argumentativos e informativos diversos e temas adequados: artigo de opinião,

charge, reportagem, notícia, resumo acadêmico e vídeos. Além disso, cada quinzena aborda um tema de interesse público e social. Desta forma, para elaborar nosso modelo, analisamos 10 artigos de opinião presentes em 3 semestres diferentes da disciplina para não privilegiar um tema específico e, ao mesmo tempo, compreendemos que seríamos mais fiéis aos modelos do gênero em que os alunos poderiam se basear para escrever. Na tabela a seguir, apresentamos o modelo didático do gênero artigo de opinião que obtivemos:

Tabela 1 – modelo didático do gênero artigo de opinião

Elementos		**Características encontradas**
Contexto de produção	Papel social do autor	Especialista na área em que escreve: ou por experiência de vida ou de estudo e profissão
	Papel social do leitor	Leitor em geral
	Suporte	Jornais e revistas publicados em versão on-line
	Objetivo	Informar ou defender um ponto de vista sobre um tema de interesse social
Plano global		Contextualização: apresentação do tema por definição ou fato histórico Argumentação: argumentos com base em fatos sociais conhecidos, fatos históricos, vozes de especialistas e verdades científicas Conclusão: retomada e fechamento, ou conscientização
Tipos de discurso		Discurso teórico Discurso interativo – implicação em primeira pessoa do plural (maioria) e em primeira pessoa do singular (coletânea 4, 2020.1)
Sequências e outras formas de planificação		Sequência argumentativa: Sequência explicativa
Conexão		Advérbios e locuções adverbiais com caráter transfrástico Conjunções subordinativas e coordenativas
Coesão nominal		Função de introdução: cadeia anafórica Função de retomada: pronomes, sinônimos, sintagmas nominais, repetição de termo
Coesão verbal		Presente: Presente do Indicativo

	Passado: Pretérito perfeito do Indicativo, Pretérito Imperfeito do Indicativo, Pretérito Imperfeito do Subjuntivo Futuro: futuro do pretérito e futuro do presente do indicativo
Mecanismos enunciativos	Vozes sociais: especialistas Voz do autor Modalizações apreciativas e pragmáticas: tempos verbais condicionais, auxiliares, advérbios/locuções adverbiais, adjetivos, verbos impessoais e pronominais (sabe-se)
Outras observações relevantes	- Quanto ao tamanho: há textos de apenas um a 22 parágrafos - Os temas sempre são de interesse social, mesmo que não relacionados a algum fato público recente na época da publicação - todos os textos têm título – alguns têm inclusive subtítulo - há uso de contra-argumento como estratégia de argumentação - a assinatura pode ser embaixo ou em cima do texto, pode ou não trazer a descrição das credenciais do autor - é possível a ocorrência de linguagem denotativa e conotativa - a pergunta retórica como estratégia de argumentação apareceu em cerca de 3 textos

Fonte: Autoria própria

Após o levantamento das características anteriores, partimos para a análise da produção textual de nosso sujeito de pesquisa. Para isso, analisamos 9 produções (3 delas do segundo semestre de 2018, 3 do primeiro semestre de 2019 e 3 do primeiro semestre de 2020). Vale destacar a primeira produção textual da aluna foi no segundo semestre de 2018. Desta forma, pudemos analisar o primeiro texto produzido e comparar com o último produzido até o momento e os demais que fizeram parte deste processo.

Assim, as principais observações feitas após a análise detalhada foram colocadas em uma tabela para que pudéssemos apresentá-las de forma mais clara. A produção inicial foi tratada como base para compreendermos o que a aluna já sabia sobre o gênero em questão. Na sequência, apenas indicamos na tabela as modificações pelas quais o texto passou em relação ao modelo didático previamente apresentado

Tabela 2 – análise dos textos produzidos pela aluna, sujeito de pesquisa

Produção 1	Texto com 3 parágrafos e 19 linhas Discurso interativo Contextualização e introdução sem tese Argumentação com base em argumentos retirados de exemplos da coletânea
Produção 2	Apresentação da tese na introdução Argumentação vaga, baseada em exemplos não esclarecidos Discurso interativo e discurso teórico
Produção 3	Apresentação de credenciais Mais marcas de primeira pessoa e implicação do lugar Argumentação justificada com menção ao texto da coletânea Argumentação com menção a fontes de pesquisa
Produção 4	Apropriação de vozes sociais presentes na coletânea Maior uso de modalizações apreciativas e pragmáticas
Produção 5	Ampliação do repertório de mecanismos de textualização, em especial quanto ao uso de coesão nominal
Produção 6	Ampliação do repertório de mecanismos de textualização, em especial as conjunções
Produção 7	Voz de especialistas não presentes na coletânea
Produção 8	Ampliação do repertório de mecanismos de textualização, em especial as conjunções
Produção 9	Texto com 4 parágrafos e 31 linhas Sequência argumentativa e sequência explicativa

Fonte: Autoria própria

Na tabela anterior, destacamos apenas as características relevantes que de alguma forma sofreram alterações, sem detalhar a estrutura de cada artigo de opinião produzido pela aluna como forma de simplificar a visualização dos resultados da pesquisa e torná-los mais facilmente

verificáveis.

Enfim, apresentamos de forma breve os resultados obtidos em uma pesquisa detalhada no material coletado. Um aspecto importante a destacar é, que durante o período, as produções da aluna foram corrigidas e pontuadas pela professora da disciplina. Entretanto, não nos ocupamos aqui das intervenções da docente apenas pela objetividade que esta pesquisa requisita.

Assim, como podemos observar na tabela apresentadas anteriormente, a produção textual da aluna passou por modificações e passou a incorporar mais características presentes nos artigos de opinião, conforme pode ser observado pelo modelo apresentado na seção anterior. Nesse sentido, podemos mencionar o maior uso de mecanismos de textualização e enunciativos e melhor aproveitamento de vozes sociais para construção de argumentação. Além disso, a estrutura do gênero também foi melhor trabalhada, visto que houve apresentação mais clara da tese, o que promoveu melhor clareza ao debate proposto pelo texto.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das produções de textos apresentadas nos permite perceber que a aluna passou por um processo de desenvolvimento em sua formação como produtora de textos. Considerando também que houve melhor uso de estruturas argumentativas, é possível afirmar que houve, inclusive, melhor desempenho em sua formação como leitora, visto que as informações postas foram mais claras e objetivas.

É evidente que há mais fatores que influenciaram no aprendizado da aluna em questão, mas não seria possível analisá-los da mesma forma apenas no material coletado para pesquisa até então. Além disso, nossa análise aborda apenas uma aluna matriculada entre um grupo bem maior e os dados não refletem necessariamente o mesmo processo pelo qual passaram todos os demais alunos. Mas, de qualquer forma, os dados trazem contribuições para pensarmos mais na área.

Assim, até o presente momento a disciplina mostrou ser efetiva para o desenvolvimento das capacidades de linguagem. Ainda é necessário nos aprofundar mais nas pesquisas e levantar mais dados para podermos ter resultados mais conclusivos.

Por fim, o mais importante foi cumprido: promover mais debates e reflexões para uma área que precisa de mais pesquisas, posto que a realidade nos mostra que o uso de tecnologias e suas

ferramentas estão muito presentes no universo escolar e universitário e precisamos refletir mais para aprimorarmos este processo tão significativo na formação humana de seres humanos.

REFERÊNCIAS

AMIGUES, René. **Trabalho do professor e trabalho de ensino**. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva. São Paulo: Contexto, 2004. p. 35-54

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sociodiscursivo.** Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BUENO, LUZIA; LOUSADA, E. G. ; FERREIRA, A. D. . **A escrita acadêmica em foco: a engenharia didática e os obstáculos dos alunos em uma SD de artigo científico**. In: Ermelinda Barricelli, Geam Karlo-Gomes; Joaquim Dolz. (Org.). Sequências didáticas na escola e na universidade : planejamento, práticas e reflexões sobre o ensino de gêneros textuais. 1ed.Campinas: Mercado de Letras, 2019, v. 1, p. 180-198.

CORRÊA, Juliane. **Ambientes virtuais de ensino-aprendizagem e contextos de trabalho**. In: MIILL, Daniel (org.). Escritos sobre educação: desafios e possibilidades para ensinar e aprender com as tecnologias emergentes. São Paulo: Editora Paulus, 2013.

CLOT, Yves. **La fonction psychologique du travail**. Paris: PUF, 1999. 222 p.

_____. **Trabalho e poder de agir**. Tradução de Guilherme J. F. Teixeira e Marlene M. Z. Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010. (Série: Trabalho e Sociedade). 344 p.

FERREIRA, G. M dos S., CARVALHO, J. de S. Considerações críticas acerca da Educação e Tecnologia: o caso dos Recursos Educacionais Abertos. In: MILL, Daniel [et al] (org.) Educação e tecnologias: reflexões e contribuições teórico-práticas. São Paulo: Artesanato Educacional, 2018.

LOUSADA, E. ; DEZUTTER, O. **La rédaction de genres universitaires : pratiques et points de vue d'étudiants universitaires au Brésil et au Québec**. Le français à l'université , p. 21-31, 2016.

LOUSADA, E. G. ; FERREIRA, A. D. ; BUENO, LUZIA . **Do curso presencial à educação a**

distância: as contribuições da engenharia didática para uma nova SD de artigo científico. In: Ermelinda Barricelli; Geam Karlo-Gomes; Joaquim Dolz. (Org.). Sequências didáticas na escola e na universidade: planejamento, práticas e reflexões sobre o ensino de gêneros textuais. 1ed.Campinas: Mercado de Letras, 2019, v. 1, p. 199-216.

MILL, D.; PIMENTEL, N. **Educação a distância: desafios contemporâneos**. São Carlos: EdUFSCar, 2010

SAUJAT, Frédéric. **Ergonomie de l'activité enseignante et développement de l'expérience professionnelle : une approche clinique du travail du professeur**. 187 p. Tese (Doutorado) – Marseille, 2003.

SAUJAT, Frédéric. **O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama.** In: MACHADO, Anna Rachel. (Org.). O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva. São Paulo: Contexto, 2004. p. 3-34.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

EIXO 1: GT 4 - LETRAMENTO (S) E NOVOS RUMOS PARA A APRENDIZAGEM

Apresentação do Gt:

Letramento (s) matemático; novas diretrizes e implicações para o ensino de matemática; teoria x prática em sala de aula; matemática e interdisciplinaridade; letramento (s) e ensino-aprendizagem.

Coordenador do Gt:

Me. Wilder Kleber Fernandes

31/JUL e 1 e 2/AGO 2020
IV CONEPI
IV CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO & PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES
conepi.contatosempreendimentos.com.br
Evento 100% Online

CAMINHOS PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA NO CONTEXTO DA ESCOLA PÚBLICA POPULAR-DEMOCRÁTICA DE FREIRE: REVISITANDO A INTERDISCIPLINARIDADE VIA TEMA GERADOR

VALLE, Júlio César Augusto do
Instituto Superior de Educação de São Paulo
juliio.valle@gmail.com

RESUMO

Este trabalho pretende resgatar um recorte de pesquisas de doutorado que inspirem princípios para o trabalho pedagógico, interdisciplinar, relacionando a matemática, a fim de que seja possível apresentar estratégias e subsídios teórico-metodológicos para o professor e a professora que ensinam matemática para consolidação de um trabalho localmente relevante, com traços e preocupações emancipatórios. Mais especificamente, a partir das teses de doutorado de Maria do Carmo Domite (1993) e Andréia Lunkes Conrado (2019), junto à pesquisa doutoral do autor (VALLE, 2019), discutem-se potenciais caminhos para o ensino de matemática no contexto da escola pública popular-democrática de Paulo Freire, revisitando as políticas curriculares construídas durante o momento em que o educador esteve à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, de 1989 a 1992, com ênfase na proposta da Ação Pedagógica pela via da Interdisciplinaridade, que teve como conceito articular os temas geradores. Valemo-nos, portanto, das estratégias docentes identificadas por Domite, em seu trabalho, para sinalizar possibilidades de trabalhos pedagógicos mais propriamente contextualizados a partir do território em que se inserem as escolas e suas comunidades. Argumenta-se, ademais, em favor das implicações curriculares situadas no contexto da proposta político-pedagógica de Freire, destacando a centralidade da defesa de um projeto capaz de resgatar, defender e radicalizar o sentido público da escola pública, sem o qual compromete-se substantivamente a qualidade e o propósito do ensino de matemática em uma sociedade cuja marca tem sido, como argumentou Freire (2002), nossa inexperiência democrática.

Palavras-chave: Educação matemática. Paulo Freire. Alteridade. Currículo. Política curricular.

INTRODUÇÃO

Introduzimo-nos a este trabalho que compartilhamos a partir da afirmação do sociólogo português Boaventura Sousa Santos (2007) de que há, em curso, a contração do presente, isto é, a redução de toda a diversidade que habita a realidade a alguns tipos de realidade, que o autor considera muito concretos, limitados e reduzidos. Ora, a contração do presente também se torna perceptível nas políticas curriculares que, incapazes de reconhecer essa diversidade, reduzem-na à política do conhecimento oficial, em que os mesmos grupos hegemônicos ditam quais são os conhecimentos válidos, oficiais, acumulados por uma humanidade de que poucos, autoproclamados, fazem parte (D'AMBROSIO, 2020). Santos (2020, p. 28) reage-responde à contração do presente por meio da Sociologia das Ausências, que entende "que muito do que não existe em nossa realidade é produzido ativamente como não existente, e por isso a armadilha maior para nós é reduzir a realidade ao que existe".

Posicionando-nos em diametral oposição às ausências construídas, representantes dessa "racionalidade preguiçosa, que realmente produz como ausente muita realidade que poderia estar presente" (SANTOS, 2007, p. 20), dedicamo-nos à crítica do modo como as políticas curriculares oficiais têm sistematicamente invisibilizado, construindo como ausentes, os currículos *pensadospraticados*[15], propostas curriculares que lograram êxito respeitando a autonomia docente e das escolas, as práticas cotidianas emancipatórias (OLIVEIRA, 2013), os inéditos-viáveis (FREIRE, 2012), tão necessários à emancipação. Mas, mais que isso, insistimos, como faz a pesquisadora negra Nilma Lino Gomes (2017, p. 61) na necessidade do "exercício de construção epistemológica de uma *pedagogia das ausências e das emergências* como possibilidade de abrir espaço para novas racionalidades, reflexões e inquietações educacionais, sobretudo na escola" Para a educadora, esse exercício de construção epistemológica se relaciona diretamente com o estímulo, o registro e o compartilhamento de "práticas inconformistas, desestabilizadoras e rebeldes" (GOMES, 2017, p. 119). O conflito, ensejado por tais práticas, desempenha um relevante papel no sentido de desestabilizar e vulnerabilizar discursos-políticas-práticas que permitam que os ausentes sejam ativamente produzidos dessa forma.

15"A expressão currículos *pensadospraticados* foi recentemente criada com o objetivo de deixar clara a indissociabilidade que entendemos existir entre prática e teoria, entre reflexão e ação. Assim, substituímos o termo currículos praticados, anteriormente utilizado, por esse. Isso porque entendemos que existe, no cotidiano das escolas, uma criação cotidiana de currículos pelos professores e alunos nas salas de aula, gerada a partir do diálogo entre referenciais e reflexões teóricas, possibilidades e limites concretos de cada circunstância e da articulação entre as múltiplas redes de sujeitos e de conhecimentos presentes nas escolas". (OLIVEIRA, 2013, pp. 3-4)

Propor um exercício constante de construção epistemológica de uma pedagogia das ausências e das emergências, como faz Nilma Lino Gomes (2017), nos inclina, enfim, não somente à crítica dos discursos-políticas-práticas que reduzem existências e diferenças à ausências, mas também, e principalmente, ao movimento de substituir isso que foi produzido como ausência por existência ativa, cidadã, democrática e crítica. Engajamo-nos, assim, num exercício de *desinvisibilizar* o que, no campo das políticas curriculares, foi e tem sido produzido como inexistente, ausente, isto é, múltiplas e diferentes capacidades criativas, criadoras e críticas de *pensarfazer* currículo, em especial de matemática em sua dimensão interdisciplinar. Convergimos, portanto, para o entendimento da pesquisadora cotidianista Inês Barbosa de Oliveira:

> O desenvolvimento cotidiano de práticas participativas e solidárias em todos os espaços estruturais nos quais estamos inseridos, bem como a busca de ampliação de sua institucionalidade, assumem, nesse sentido, importância capital na tessitura da emancipação social. As práticas pedagógicas desenvolvidas nessa perspectiva, pela importância que possuem na formação das subjetividades daqueles que delas participam, aparecem, portanto, como fundamentais nessa compreensão. Desinvisibilizá-las, como pretende a Sociologia das Ausências, torna-se fundamental. Considerar sua pluralidade, heterogeneidade e impossível aprisionamento em modelos do que deveriam ser as práticas emancipatórias também. Nesse sentido, o reconhecimento e valorização dos múltiplos currículos pensadospraticados, inventados pelos praticantes dos cotidianos escolares, permitem, também, afastarmo-nos da ideia moderna e individualista de emancipação, que a percebe como uma conquista definitiva, um "lugar" a se chegar, no futuro, uma "Terra Prometida" à qual cada um chegará, ou não, em função de suas próprias virtudes, aprendizagens e esforços. (OLIVEIRA, 2013, p. 12)

Por isso, propomo-nos a compreender e elucidar as possibilidades inauguradas pelo educador Paulo Freire no decorrer de sua gestão como Secretário Municipal de Educação de São Paulo, de 1989 a 1992, sob o governo de Luiza Erundina (Partido dos Trabalhadores/PT), enfatizando o modo como foram conduzidas suas políticas curriculares. Reunimos, portanto, neste texto, alguns resultados alcançados por diferentes pesquisas realizadas por membros-pesquisadores do Grupo de Estudos e Pesquisa em Etnomatemática da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (GEPEm-FEUSP) que, incidindo sobre a reflexão curricular e suas políticas (COSTA & SILVA, 2010; VALLE & SANTOS, 2018; CONRADO, 2019), auxiliam-nos a identificar subsídios para criticar, debater e qualificar as atuais propostas curriculares, tomando, em especial, as ausências produzidas neste documento – tais como a interdisciplinaridade ou ainda nossa desigualdade social ou inexperiência democrática – para *pensarfazer* currículos de matemática.

OBJETIVOS

Conforme venho sinalizando, o principal propósito, neste texto, consiste, em registrar alguns resultados alcançados por pesquisas que buscaram identificar as potencialidades e os limites da proposta curricular freireana enquanto um movimento confirmatório do direito e da viabilidade de que as escolas públicas construam seus próprios currículos, que toma os documentos elaborados durante o Movimento de Reorientação Curricular da gestão Freire da Secretaria de Educação do município de São Paulo, de 1989 a 1991, como ponto de partida para discutir o movimento com o aporte das entrevistas e do estudo bibliográfico (VALLE, 2019). Esse movimento, tanto como o que fazem as pesquisas de Conrado (2019) e de Costa e Silva (2010), traz importantes implicações para, como dissemos, pensar fazer currículos de matemática engajados democraticamente com nossa emancipação, capazes de considerar o tempo dos atores locais em processos efetivamente marcados pela alteridade (VALLE & CONRADO, 2019). Isso decorre do fato das questões que balizam esta investigação orbitarem em torno da relação entre a matemática, como disciplina, e a pedagogia crítica de Freire. Por esse motivo, delineamos como objetivos gerais orientadores das pesquisas realizadas os seguintes:

a) Compreender se e em que medida o Movimento de Reorientação Curricular rompe com o paradigma tradicional da formulação de políticas governamentais de currículo;

b) Discutir, à luz da experiência paulistana, a possibilidade de propor políticas públicas que permitam às escolas públicas construir seus próprios currículos, que subsidiem os aportes necessários para essa construção;

c) Identificar as potencialidades e as fragilidades da política curricular mobilizada por Freire, diante do tamanho e da complexidade da rede municipal de ensino paulistana, compreendendo de que modo foram encaminhadas e, eventualmente, superadas;

d) Elucidar modos de entender o contexto da Ação Pedagógica pela via da Interdisciplinaridade, que caracterizou o Movimento de Reorientação Curricular de Freire, em especial por mobilizar o conceito de tema gerador junto ao trabalho pedagógico com a matemática.

Para os efeitos deste trabalho, consideraremos, em maior medida, parte da discussão e alguns dos resultados alcançados, em especial, por meio deste último objetivo elencado.

METODOLOGIA

Este estudo consiste, então, no recorte de uma pesquisa qualitativa, que privilegia a análise documental dos cadernos elaborados por educadores matemáticos durante o Movimento de Reorientação Curricular da gestão de Freire na Secretaria de Educação do município de São Paulo, de 1989 a 1992. Essa análise documental foi acompanhada de um levantamento bibliográfico, usando os meios tecnológicos disponíveis, com o objetivo de investigar, identificar e mapear as referências conceituais pertinentes à questão de pesquisa em cada área: da pedagogia crítica e da educação matemática, mediadas pelos saberes pertencentes aos campos do currículo e das políticas educacionais. Para sustentar a investigação sob uma triangulação, estabeleceu-se um conjunto de procedimentos que caracterizaram nossa abordagem metodológica:

a) Contato com o Centro de Multimeios e Memória Documental da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo para levantamento do acervo digitalizado de documentos da gestão Freire (1989-1992). Leitura de todos os documentos elaborados durante a gestão, por todos os departamentos da Secretaria Municipal de Educação e posterior identificação dos documentos que, de algum modo, propuseram, descreveram e/ou sistematizaram o Movimento de Reorientação Curricular – dentre os quais destacamos os próprios Cadernos do Movimento, desde sua proposição até os volumes de Visão de Área e Relatos de Prática, passando evidentemente pelo caderno de Problematização da Escola;

b) Realizamos entrevistas com alguns agentes envolvidos com a elaboração em tela, em cujos trabalhos também se reconhece a perspectiva de Freire. São elas e eles: Ana Maria Araújo Freire, viúva de Paulo Freire; Ana Maria Saul e Lisete Arelaro, que desempenharam importantes funções constituindo a principal equipe de trabalho de Freire na Secretaria Municipal de Educação; Luiza Erundina, então prefeita de São Paulo; Manoel Messias Dias dos Santos, Valkíria Venâncio e Vanísio Luiz da Silva, professores de matemática que experimentaram todos os momentos do movimento estudado; Suzete de Souza Borelli e Regina Célia Santiago do Amaral Carvalho, professoras que coordenaram as instâncias dos Núcleos de Ação Educativa (NAE) e da Diretoria de Orientação Técnica (DOT), respectivamente, responsáveis pelo movimento na área de matemática e Mário Sérgio Cortella, que deu continuidade aos trabalhos de Freire como Secretário de Educação quando seu precursor se afastou.

c) Em paralelo, houve a leitura dos referenciais teóricos das áreas mencionadas, auxiliando-nos na leitura e na análise documental. Destacaram-se na leitura: (i) os educadores participantes do movimento; (ii) pesquisadores do campo do currículo; (iii) pesquisadores da educação matemática; (iv) pesquisadores que se dedicaram à gestão Freire como objeto de suas investigações; e, finalmente, (v) pesquisadores da política educacional.

Essa triangulação de procedimentos constituiu-se de passos significativos da investigação e, conforme veremos, ajudaram-nos a compreender, a partir de diferentes bases e perspectivas, o contexto da política curricular freireana, assim como as perguntas e, de alguma forma, o escopo da investigação.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Quantas outras práticas-políticas permanecem invisibilizadas por políticas curriculares incapazes de reconhecê-las ou de reconhecer nelas seu potencial emancipatório? Invisibilizá-las corresponde a produzi-las como ausentes, inexistentes, de que decorre nosso indiscutível compromisso com *desinvisibilizar* tais práticas, argumentando em favor de sua permanência no horizonte da realidade. Essa postura implica, inclusive, que possamos nos reconhecer como "intelectuais de retaguarda", isto é, que "devem estar atentos às necessidades e às aspirações dos cidadãos comuns e saber partir delas para teorizar" (SANTOS, 2007, p. 14).

Identificarmo-nos como intelectuais de retaguarda nos remete à procura, ao registro e ao compartilhamento, no território dos currículos, das práticas-políticas invisibilizadas, silenciadas, produzidas como inexistentes. São modos existentes e resistentes de maior conexão com o mundo que habitamos. Desinvisibilizá-los, portanto, representa uma alternativa possível de demonstrar sua existência, a despeito dos discursos-práticas-políticas que insistem em invisibilizá-los, negligenciando sua existência e suas potenciais contribuições à reflexão curricular.

> Considerando os currículos como tudo aquilo que se passa nas escolas, envolvendo os conteúdos formais de ensino, relações sociais, manifestações culturais e conjuntos de conhecimentos não escolares; entendendo, ainda, que todos esses aspectos estão impregnados de relações sociais, epistemológicas e culturais de caráter mais global, a discussão proposta visa a evidenciar os modos pelos quais alguns dos princípios da emancipação social (...) contribuem para a reflexão curricular fornecendo elementos potencializadores de compreensão ampliada das questões e soluções que envolvem os currículos *pensados-praticados* nos diferentes cotidianos escolares. (OLIVEIRA, 2013, p. 3)

A pesquisadora contribui, não somente ampliando a concepção de currículo, bastante similar a de Freire (2012), mas, principalmente, por meio da reflexão curricular realizada em interlocução direta com a obra de Boaventura Sousa Santos. Essa reflexão nos convoca à necessidade de compreender, mais do que a noção de conhecimento-emancipação, que também nos ajuda a compreender como socialmente relevantes as práticas-políticas descritas neste trabalho, à ideia de que "quanto mais globais forem os problemas, mais locais são as soluções" (OLIVEIRA, 2013; SANTOS; 2007). O engajamento nas práticas-políticas-pesquisas que se dedicam a desinvisibilizar os currículos *pensados-praticados*, nos quais encontramos enredadas diversas práticas socioculturais, inclusive emancipatórias e solidárias, converte-se, assim, num processo permanente de "repolitização global da prática social, com o reconhecimento do caráter político dos diferentes *espaçostempos* de inserção social" (OLIVEIRA, 2013, p. 14).

Ainda para fundamentar teoricamente nosso propósito com este trabalho, remetemo-nos aos princípios apresentados por Demétrio Delizoicov, físico-educador que participou do Movimento de Reorientação Curricular na gestão de que tratamos:

> Dois princípios norteiam a minha prática como educador e a minha investigação. Acredito ser necessário que o pesquisador em ensino tenha: 1) uma definição quanto à concepção de educação para cujos propósitos a sua investigação em ensino de Ciências está voltada; 2) uma concepção, principalmente epistemológica, de Ciência cujo ensino estará investigando. (DELIZOICOV, 1991, p. 2)

Para discutir tais princípios, fundamentadores desta investigação, propomo-nos apresentar, nos moldes do excerto acima, nossa concepção de educação e, particularmente, nossa concepção epistemológica da matemática, isto é, o objeto de ensino que estamos investigando. Sob essa perspectiva, compreendemos que a crítica de Freire recai sore o caráter "verbalista, narrativo, dissertativo do currículo tradicional" para formular teorias educacionais pautadas na construção de alternativas que, distanciando-se desse verbalismo oco, aproximem o conhecimento expresso no currículo da situação existencial das pessoas relacionadas ao ato de conhecer na escola. Nesse sentido, Freire propõe uma concepção crítica e problematizadora de educação que, não sendo somente alternativa àquela, denuncie seu caráter ideológico aparentemente neutro, mas domesticador. Nas palavras do próprio educador:

> A educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir "conhecimentos" e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação "bancária", mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica,

> em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos. (FREIRE, 2012, p. 94)

A crítica de Freire, por isso mesmo, desempenha um papel fundamental à história da educação e da pesquisa no campo do currículo: a perspectiva da pedagogia crítica denuncia como o currículo esteve sempre resumido à tarefa de preenchimento dessas carências, necessitando, portanto, tornar-se, cada vez mais, uma lista de conteúdos capazes de suprimir a referida defasagem ou ignorância do educando. Essa leitura nos faz entender que uma concepção de educação capaz de efetivamente garantir esse direito social não pode qualquer uma, principalmente se se reconhecendo como concepção se pretenda neutra. Por esse motivo, defendemos, com Freire, que esse direito à educação se traduz, especialmente em relação às crianças pobres, como:

> (1) o direito de conhecerem o que não conhecem, ou seja, o direito de se apropriar do conhecimento que lhes foi negado e apropriado pelas camadas dirigentes/dominantes da sociedade; (2) o direito de conhecerem melhor o conhecimento que já possuem proveniente das experiências feitas, do cotidiano, do mundo da vida e (3) o direito de construírem o seu próprio conhecimento, isto é, o conhecimento erigido a partir dos seus próprios valores, interesses, práticas e da sua própria cultura. Deste prisma, os direitos ao conhecimento defendidos por Freire implicam no direito de poder participar da construção do currículo por parte de todos os atores escolares, desde sua elaboração e planejamento. (SCOCUGLIA, 2005, p. 87)

Notamos, então, que não há, sob a perspectiva da pedagogia crítica, educação que desconsidere tais variáveis contextuais e condicionais. Podemos, então, valendo-nos dessa perspectiva, elucidar uma concepção, epistemológica, da própria matemática, uma vez que seu ensino também constitui nosso objeto de investigação e o questionamento de Delizoicov também caminha nessa direção. Reiteramos, por isso, nosso alinhamento com a obra de D'Ambrosio sobre a matemática, que a explica como constructo humano, reconhecendo como o momento social interfere na construção desse conhecimento – tornando-o, portanto, humano, cultural, situado histórica e geograficamente.

Com efeito, podemos observar a ruptura promovida pela teoria de D'Ambrosio na concepção epistemológica predominante acerca da matemática. Para o ensino de matemática, essa orientação epistemológica do pensamento do professor a que a educadora se refere, se traduz, sobretudo, na constatação de que "a epistemologia básica que orienta o ensino de matemática é apriorístico". Isto é, "os conceitos são tidos como prontos, absolutos, infalíveis, a-priori e a-históricos", de modo que "a matemática apresentada na escola não é vista como resultado de um processo histórico, não tem história" (DOMITE, 1993, p. 35).

Assim, distanciando-se do cotidiano e da experiência social dos alunos e das alunas, “o ensino de Matemática apresenta uma matemática fechada em si mesma – os conceitos e problemas matemáticos nascem dentro da própria matemática e, somente os fatos matemáticos já conhecidos propiciam o aparecimento de nova matemática”, complementa a pesquisadora. Convergindo, então, para uma perspectiva freireana sobre o ensino de matemática, Domite enfatiza que acredita “que a atitude do professor de Matemática mudaria inteiramente se ele buscasse a natureza da Matemática a partir da história e da sociedade”, uma vez que seria possível entendê-la como “instrumento que auxilia a compreender, descrever e modificar a realidade” (1993, p. 36).

Muito disso decorre, inclusive, da perspectiva político-pedagógica que sustenta e orienta os currículos de matemática. Ao informar a nossa orientação sobre o conhecimento matemático, pretendemos contribuir para que se torne compreensível o olhar com que conduziremos este estudo. Afinal, todos esses entendimentos e muitos outros, inclusive antagônicos aos apresentados, formam os currículos, caracterizando-os como territórios em permanente disputa. Tomando como fundamentos teóricos principais as concepções sobre educação e sobre a matemática, esperamos, conforme afirmou Delizoicov (1991), adentrar tais territórios para desenvolver o trabalho que propomos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com vistas à possibilidade de compreensão do cenário em que foram mobilizadas as práticas pedagógicas, currículos *pensadospraticados*, durante a gestão de Freire, sob a perspectiva interdisciplinar do tema gerador, sintetizamos abaixo os documentos que conduziram e registraram o Movimento de Reorientação Curricular, realizado somente por equipes e escolas que desejassem e o escolhessem, registrando seu título, o contexto-propósito de sua formulação com trechos que lhes sejam representativos, a partir de Valle e Santos (2018) e Valle (2019).

Título do documento	**Contexto-propósito e(m) alguns trechos**
O Movimento de	Nos termos desse documento, “inaugura uma série que busca definir e fundamentar o processo de reorientação curricular”. Assim, os documentos “pretendem abrir o debate e estimular a reflexão e discussão sobre o currículo, instrumento organizador

Reorientação Curricular na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo: Documento 1	da escola almejada" (PMSP/SME, 1989a, p. 5). Seus objetivos envolviam igualmente provocar e também sistematizar o próprio movimento, que ocorreria em três momentos: primeiro, "a problematização do currículo que envolve a descrição, a crítica e a expressão das expectativas", envolvendo professores, alunos, especialistas e conselhos de escola por meio de plenárias pedagógicas das quais participaram também pais e representantes dos movimentos sociais; segundo, "a organização dos produtos obtidos no primeiro momento, que a equipe coordenadora do processo de reorientação curricular sistematizará"; e, terceiro, "o retorno, para as escolas dos rumos do trabalho pedagógico gerados nos momentos anteriores" (PMSP/SME, 1989a, pp. 7-8).
Construção do currículo escolar pela via da interdisciplinaridade	A definição dos temas geradores, em cada escola teve por base o estudo da realidade, envolvendo professores, dirigentes das escolas, alunos e comunidade. Com a assessoria de uma equipe multidisciplinar dos Núcleos de Ação Educativa, as equipes das escolas desenvolveram um trabalho de estudo do meio onde se encontra cada escola, detectando as condições do ambiente geográfico e sociocultural, assim como as condições de vida dos agentes que frequentam a escola. Desta forma, por meio de uma "problematização" da escola e seu ambiente foram selecionados os temas geradores iniciais e, a partir dos mesmos, os professores estão reorientando o trabalho pedagógico na escola. Os temas iniciais selecionados foram: habitação, poluição, trabalho e transporte, saúde, recreação e alimentação, saneamento básico, trabalho e convivência, escola e segurança. (PMSP, 1989b, p. 1)
O Movimento de Reorientação Curricular na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo: Documento 2	O Documento 2, de 1990, dando continuidade ao anterior, "visa garantir a continuidade do debate, revitalizar a discussão e a reflexão sobre a ação pedagógica em desenvolvimento na escola - o currículo em ação- na direção de uma escola popular e democrática" (PMSP/SME, 1990, p. 3). O documento retoma, então, "num trabalho exaustivo, mas nunca definitivo, as informações apontadas na problematização e dá início ao segundo momento da reorientação curricular, a organização". Ainda conforme sinaliza o documento: A sistemática dessas informações foi prevista em dois níveis. Num primeiro nível a sistematização, ora encaminhada através deste documento, foi feita pelas equipes de educadores que atuam nos órgãos da Administração. Num segundo nível, a sistematização envolverá cotejamento crítico das informações, resultante do confronto dos demais segmentos que se articulam na discussão do currículo: os especialistas das diferentes áreas do conhecimento e a comunidade. (PMSP/SME, 1990, pp. 3-4)
O Movimento de Reorientação Curricular na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo: Documento 3 – Problematização da escola: a visão dos educadores, educandos e pais	Em 1991, publicou-se o Documento 3, que consistia na sistematização do que foi dito e observado durante o momento de problematização da escola, na perspectiva dos educadores, dos educandos e dos pais. Pautou-se na concepção de que "a circulação de informações entre os envolvidos no processo educacional é uma das condições necessárias ao processo de democratização da gestão" (PMSP/SME, 1991a, p. 2). "A reorientação curricular proposta opõe-se às formas tradicionais de construção e reformulação de currículo, onde as elites intelectuais tomam decisões arbitrárias e autoritárias sobre a natureza do saber que deve ser adquirido pelos alunos e de ações que devem ser desenvolvidas na escola. Por isso, as decisões sobre o currículo resultarão de um movimento de ação-reflexão-ação, desenvolvido coletivamente por diferentes grupos em interação no processo educacional" (PMSP/SME, 1991a, p. 8).
O Movimento de Reorientação Curricular na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo: Documento 4 – A criança e o desenho	No mesmo ano, publica-se o Documento 4, tratando da metodologia dialógica, que abordou a linguagem expressiva utilizada pelos alunos e pelas alunas, sinalizando maneiras de se estabelecer a relação que se pretendia dialógica, sem a qual não seria possível conduzir de maneira exitosa o movimento curricular (PMSP/SME, 1991b).

O Movimento de Reorientação Curricular na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo: Documento 5 – Visão de área (Matemática)[16]	O Documento 5 sistematizou a visão de área de cada uma das disciplinas. Particularmente, para a finalidade deste trabalho, cabe considerar que esses cadernos foram publicados com um duplo objetivo: "ampliar a discussão sobre o ensino de Matemática nas nossas escolas e propor parâmetros para a construção de programas pelos educadores" (PMSP/SME, 1992a, p. 1). Como consta no documento, no ano anterior, foi produzido um documento preliminar com a visão de cada área, "entendida como a concepção de área e como ela se apresenta no currículo, passou por seguidas discussões com os educadores da Rede – coordenadas pelos Núcleos de Ação Educativa e pela Diretoria de Orientação Técnica" (p. 1).
O Movimento de Reorientação Curricular na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo: Documento 6 – Relatos de prática (Matemática)	Logo em seguida, o Documento 6 apresentou os relatos das práticas realizadas nas escolas da rede municipal, em cada disciplina. Esse caderno de relatos, diz o documento, "resgata algumas práticas de educadores que vêm empreendendo a reorientação curricular através da sua ação cotidiana na sala de aula" (PMSP/SME, 1992b, p. 1). Importante observar que "cada relato vem acompanhado de algumas reflexões e referências nas quais as equipes dos NAE, DOT e Assessoria das Universidades enfatizam alguns aspectos fundamentais das concepções delineadas nos Documentos de Visão de Área" (p. 1). Ademais, cumpre-nos sublinhar que não consistia em propósito desse último caderno se tornar um "livro de receitas" ou, como consta no próprio documento, "divulgar aulas modelo". O propósito consistia em, ao invés disso, "divulgar algumas experiências, dentre as muitas que existem na Rede, que auxiliem os educadores a refletir, pesquisar e criar seus próprios caminhos a partir do que outros já percorreram" (p. 2).

Conforme registrou-se em seus documentos orientadores, o movimento estava estruturado em quatro eixos básicos:

> a) a construção coletiva, que deve se expressar através de um amplo processo participativo nas decisões e ações sobre o currículo;
> b) o respeito ao princípio da autonomia da escola, permitindo que sejam resgatadas práticas valiosas, ao mesmo tempo que sejam criadas e recriadas experiências curriculares que favoreçam a diversidade na unidade;
> c) a valorização da unidade teoria-prática que se traduz na ação-reflexão-ação sobre experiências curriculares. É fundamental que a prática em situações pontualizadas anteceda a ampliação gradativa do processo de construção curricular para as escolas da rede. Esta perspectiva permitirá o aprendizado do processo antes de expandi-lo, possibilitando, ao mesmo tempo, a sistematização tanto do processo como dos resultados da reconstrução curricular;
> d) a formação permanente dos profissionais de ensino que deve partir, necessariamente, de uma análise crítica do currículo em ação, ou seja, a partir do que efetivamente acontece na escola, buscando-se, através da consciência de acertos e desacertos, localizar os pontos críticos que requerem maior fundamentação, revisão de práticas e superação das mesmas. (PMSP/SME, 1991a, pp. 7-8)

16 Em seguida, no ano de 1992, são publicados os dois últimos documentos da série. Já sob a orientação do sucessor de Paulo Freire, Mário Sérgio Cortella, ambos se inserem no terceiro momento proposto pelo movimento. Ambos os documentos, além disso, são compostos por um conjunto de documentos, publicados, inclusive, em cadernos distintos, adotando a divisão das disciplinas do currículo da rede municipal da época. Nos dois casos, estudaremos o volume correspondente à matemática.

Acompanhar a estrutura do Movimento, narrada em seus documentos, auxilia-nos, inclusive a perceber como a proposta de Freire inverte o tradicional vetor das políticas curriculares, reconhecendo os currículos pensados praticados e seus praticantes como legítimos e indispensáveis interlocutores da política curricular. Inscrito nesse movimento, o conceito de tema gerador, elaborado por Freire (2012) no terceiro capítulo de sua obra célebre Pedagogia do Oprimido, foi mobilizado como articulador de um projeto curricular emancipatório e interdisciplinar, a que nos dedicamos, resgatando-o para pensá-lo como possibilidade. Com efeito, voltamo-nos à leitura dos documentos para adentrarmos a essa discussão:

> Se pensarmos em seguida na Matemática necessária ao aprendizado das ciências ou à compreensão dos mecanismos financeiros da sociedade, embora justifiquemos com mais propriedade os conteúdos habituais, teremos outra dificuldade. Apenas uma pequena parcela da população acaba utilizando tais conhecimentos na vida profissional e, assim, parece desnecessário impô-los a todos os educandos. Outra tentativa de responder o porquê leva em conta o aspecto de jogo intelectual que a Matemática apresenta. Aqui, seu ensino estaria justificado pelo que propicia em termos de desenvolvimento do raciocínio. Apesar da evidência de que a Matemática utiliza o raciocínio, nunca se comprovou que o ensino tradicional da Matemática, baseado na memorização de regras e no treino de algoritmos, pudesse desenvolvê-lo. Parece-nos provável até que esse ensino tem conseguido mais bloquear o raciocínio do que desenvolvê-lo, ao menos o raciocínio matemático. (PMSP/SME, 1992a, p. 13)

A educação matemática, nesse sentido, como consta no documento, "têm uma natureza política que pode harmonizar-se com a Matemática", capaz de colaborar no projeto de sociedade para o qual opera esse sistema educacional por pelo menos dois motivos: "auxilia a leitura e a modificação da realidade ao mesmo tempo que propicia o desenvolvimento intelectual". O documento registra ainda que, na concepção de seus autores, "a primeira finalidade consiste em contribuir para o exercício crítico da cidadania" e a "segunda finalidade em desenvolver conhecimentos e habilidades matemáticas de maneira a favorecer o progresso intelectual do educando" (p. 14). Posto isso, seguem afirmando que:

> Devemos nos lembrar também que o exercício da cidadania tem em vista uma sociedade democrática. Ora, sabemos que o conhecimento matemático faz parte dos mecanismos de seleção para a ascensão social, fazendo parte, portanto, de nossa primeira finalidade a preocupação de que a educação matemática propicie igualdade de oportunidade, permitindo que todos tenham acesso ao corpo organizado do conhecimento matemático. (PMSP/SME, 1992a, p. 14)

Dito isso, passemos à discussão sobre o conceito central do movimento que descrevemos de acordo com seus documentos estruturantes. Trata-se do tema gerador. No cerne do Movimento de

Reorientação Curricular, considerado por Domite (1993) um movimento "especialmente democrático", situava-se o trabalho denominado "Interdisciplinaridade via Tema Gerador".

Primeiro, consideramos que importa destacar que a concepção do tema gerador como alternativa para o trabalho pedagógico se dá justamente no enfrentamento – e como tentativa de superação – de uma prática escolar fragmentada, artificial e, em grande medida, inútil diante dos desafios diversos que limitam as possibilidades de existência de uma determinada comunidade escolar. Para isso, defendia-se que "uma prática interdisciplinar precisa enfrentar os limites e obstáculos gerados pela fragmentação do saber, decorrente da organização estanque dos conteúdos e da descontextualização dos mesmos" (ARELARO & CABRAL, 2017, p. 9).

Para as autoras, "na interdisciplinaridade, as disciplinas escolares devem interagir, estabelecer relações entre si, em um processo unitário, que contribua para a aprendizagem e o desenvolvimento dos educandos", uma vez que "a totalidade do conhecimento a partir de uma temática específica vai se estendendo à medida que essa temática é problematizada em suas diversas possibilidades"[17]. Para Saul e Silva, "é nessa perspectiva ética da educação crítica freireana que se inscreve um projeto interdisciplinar, via tema gerador" (2012, p. 13). Trata-se, como poderemos observar, de uma proposta cujo objetivo consistia em romper a dissociação, já instalada, entre conhecimento escolar e a cidadania. Segundo essa perspectiva, como consideram os autores, "tanto a realidade local – reflexo de um contexto sócio-histórico, concretamente construído por sujeitos concretos –, quanto o processo de ensino-aprendizagem proposto a partir do diálogo entre saberes, popular e científico". Aqui, a análise das contradições vivenciadas na realidade local são fundamentais como disparadores do estudo escolar, dado, sobretudo, que o conhecimento escolar será visto como ferramenta de desvelamento e de intervenção dessas/nessas contradições.

Em sua obra prima, Pedagogia do Oprimido, Freire (2012, p. 125) afirma que todo indivíduo oprimido vive "uma relação dialética entre seus condicionamentos e sua liberdade". Diante disso, homens e mulheres também se contradizem, diz o educador, posicionando-se, muitas vezes, em favor da manutenção das estruturas que os oprimem. Por isso, em sua obra, há a defesa fundamental de que

17Ambas as autoras destacam, ainda, a coerência e a articulação demandadas pelo enfrentamento das questões postas, justamente porque "a complexidade para a prática do trabalho pedagógico interdisciplinar situa-se de um lado, na predominância de uma formação fragmentária, positivista e metafísica do educador; e de outro, nas condições de trabalho a que o professor está submetido. A especialização na formação e o pragmatismo e ativismo que imperam no trabalho pedagógico, bem como suas condições de trabalho e de jornada escolar constituem-se em resultado e reforço da formação fragmentária e em forças que obstaculizam o trabalho interdisciplinar" (ARELARO & CABRAL, 2017, p. 9). Enfatizamos esse excerto devido ao fato de que, como demonstramos anteriormente, todo um conjunto de ações foi articulado no sentido de construir efetivamente políticas públicas capazes de oferecer as condições fundamentais que ambas citam.

tais temas sejam disparadores, geradores, do estudo escolar – contando, para isso, com a contribuição dos saberes provenientes de diferentes disciplinas, capazes de lançar luz não somente sobre as contradições vivenciadas, mas também de proporcionar a construção de caminhos possíveis para sua superação.

Nos Cadernos de Relatos de Prática (PMSP/SME, 1992b), podemos, enfim, encontrar os registros realizados por professoras e professores de matemática sobre o que vinham conseguindo realizar mobilizando o conceito de tema gerador, com comentários dos especialistas – via de regra pesquisadores da educação matemática, como Domite, por exemplo. Para mencionarmos alguns exemplos possíveis, inclusive na aproximação com outras disciplinas – o que pode ser objeto de estudo de outras pesquisas e investigações –, podemos citar: o estudo das relações entre os valores do salário mínimo e das cestas básicas, permitindo aos alunos e às alunas compreenderem como e por que mudam esses valores; uma visita à padaria capaz de enredar distintos assuntos, inclusive mobilizando conhecimentos matemáticos; jogos lógicos e suas possibilidades; depredação de orelhões no bairro em que a escola se situa; produção de um bolo de fubá; preparação e cuidados com a construção e exploração de uma horta na escola e tantos outros trabalhos pedagógicos registrados à época nestes valiosos documentos, capazes de revelar possibilidades reais de integração da matemática com outras disciplinas por meio do estudo dos temas geradores.

CONCLUSÃO

Com efeito, Torres, Wong e O'Cadiz (2002, p. 114), após acompanhar as atividades realizadas em algumas escolas durante um ano, no âmbito do movimento curricular, diriam, por isso, que "na escola pública popular os temas geradores são os tijolos para a construção de um currículo localmente relevante", endossando a tese de que a escola pública popular, democrática, tem um compromisso com o território em que está inserida, que vai no sentido de colaborar com a superação dos limites vivenciados por sua comunidade. Nesse sentido, os mesmos autores afirmam que:

> O fulcro do currículo interdisciplinar proposto foi uma vez mais fornecido por Freire. O seu conceito de tema gerador como base do desenvolvimento de uma práxis educativa libertadora no contexto da alfabetização de adultos foi repescado e remodelado para a escolarização de crianças do ensino primário: donde, *o currículo interdisciplinar através do tema gerador.* Um dos aspectos que distinguem o Projecto é o facto de propor um processo de planificação curricular que tem por base o seguinte princípio: as várias ciências devem contribuir para o estudo de certos temas [geradores] que orientam todo o trabalho da escola. (TORRES et al, 2002, p. 117)

Posto isso, consideramos, para concluir, que o resgate e o estudo da experiência freireana na capital paulista pode ensejar subsídios bastante relevantes para compreendermos maneiras de integração curricular em que as disciplinas escolares componham juntas processos e movimentos de compreensão e de intervenção nas realidades locais a partir dos diálogos e interlocuções possíveis de serem efetivados em cada contexto e com cada comunidade escolar. Freire demonstrou nesse sentido que os temas geradores representam uma importante ferramenta teórico-metodológica para o trabalho interdisciplinar, mas, mais que isso, uma ferramenta respeitadora e garantidora da autonomia docente e das escolas.

REFERÊNCIAS

ARELARO, L. R. G.; CABRAL, M. R. M. Paulo Freire: por uma práxis transformadora. **Rizoma Freireano**, n. 23, 2017, pp. 1-15.

CONRADO, A. L. **O lugar da diversidade no currículo de matemática:** relações entre macropolíticas e a ação dos atores locais. 2019. 190f. Tese de Doutorado – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

D'AMBROSIO, U. Ethnomathematics: past and future. **Revemop**, v. 2, pp. 1-14, 2020.

DELIZOICOV, D. **Conhecimento, tensões e transições**. Tese de doutorado – Faculdade de Educação, Universidade de São Paul, São Paulo, 1991.

DOMITE, M. C. S. ***Problematização:*** um caminho a ser percorrido em educação matemática. 1993. 343f. Tese de doutorado – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 1993.

COSTA, W. N. G.; SILVA, V. L. A **desconstrução das narrativas e a reconstrução do currículo: a inclusão dos saberes matemáticos dos negros e dos índios brasileiros.** Educar em Revista (Impresso), pp. 245-260, 2010.

FREIRE, P**. Pedagogia do Oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 2012.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

OLIVEIRA, I. B. Contribuições de Boaventura de Sousa Santos para a reflexão curricular: princípios emancipatórios e currículos pensadospraticados. **Revista e-curriculum**, v. 8, n.2, 2013.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO-SP/SME (PMSP/SME). **O Movimento de Reorientação Curricular na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo:** Documento 1. São Paulo: SME, 1989a.

_____. **Construção do currículo escolar pela via da interdisciplinaridade**. São Paulo: SME, 1989b.

_____. **O Movimento de Reorientação Curricular na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo:** Documento 2. São Paulo: SME, 1990.

_____**O Movimento de Reorientação Curricular na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo:** Documento 3 – Problematização da escola: a visão dos educadores, educandos e pais. São Paulo: SME, 1991a.

_____ **O Movimento de Reorientação Curricular na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo:** Documento 4 – A criança e o desenho. São Paulo: SME, 1991b.

_____**O Movimento de Reorientação Curricular na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo:** Documento 5 – Visão de área (Matemática). São Paulo: SME, 1992a.

_____. **O Movimento de Reorientação Curricular na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo:** Documento 6 – Relatos de prática (Matemática). São Paulo: SME, 1992b.

SANTOS, B. S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SAUL, A. M.; SILVA, A. F. G. Uma leitura a partir da epistemologia de Paulo Freire: a transversalidade da ética na educação, currículo e ensino. **Revista Cocar**, v. 6, n. 11, pp. 7-15, 2012.

SCOCUGLIA, A. C. As Reflexões Curriculares de Paulo Freire. **Revista Lusófona de Educação**, n. 6, 2005, pp. 81-92.
TORRES, C. A. O'CADIZ, M. P. WONG, P. L. ***Educação e democracia:*** a práxis de Paulo Freire em São Paulo. São Paulo: Cortez, 2002.

VALLE, J. C. A. **Inversão do vetor nas políticas curriculares**: o Movimento de Reorientação Curricular de Freire em São Paulo (1989-1992). 2019. 326f. Tese de Doutorado – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2019.

VALLE, J. C. A.; SANTOS, **V. M. Interver o vetor do currículo: o Movimento de Reorientação Curricular de Freire em debate.** Revista e-Curriculum, 16, 4, pp. 1207-1233, 2018.

VALLE, J. C. A.**;** CONRADO, A. L. . **Alteridade nos currículos de matemática: a inversão do vetor e a ação dos atores na escola.** Revista Teias, v. 20, pp. 106-121, 2019

31/JUL e 1 e 2/AGO 2020
IV CONEPI
IV CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO & PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES
conepi.contatosempreendimentos.com.br
Evento 100% Online

PROJETOS DE MULTILETRAMENTOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

ALVES, Renata Cristina
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)18
re.cris_alves@hotmail.com

Orientadora: Dra. Jacqueline Peixoto Barbosa/UNICAMP

RESUMO

Este trabalho busca refletir sobre a perspectiva de projetos de multiletramentos no processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa, no contexto público e básico de ensino. Tal concepção de trabalho visa aproximar a vivência que o aluno possui do extraescolar ao escolar a partir da multiculturalidade e multimodalidade oportunizadas pelas TDIC (GNL, 2006 [2000]). Para tanto, considera-se que as TDIC propiciaram novos modos de comunicação contemporâneos, gerando um novo *ethos* (LANKSHEAR, KNOBEL, 2012), no qual as práticas são mais colaborativas e abrangem múltiplas culturas, o que possibilita a aproximação do currículo oficial com as culturas que o aluno tem contato. É nesse cenário que está a relevância desse trabalho, uma vez que a inserção dos letramentos locais implica ressignificar as práticas escolares, de modo que o aluno seja acolhido em sua diferença, constituindo um espaço, de fato, democrático. Para isso, o arcabouço teórico compreende referenciais para a disciplina de Língua Portuguesa (ROJO, 2009, 2012; KLEIMAN, 2000, 2014), concepção de linguagem (BAKHTIN, 2006 [1979], 2014 [1929]), Pedagogia dos Multiletramentos (COPE, KALANTIZIS, 2006 [2000]) e documentos curriculares nacionais (BRASIL, 2018; SÃO PAULO, 2019). Como resultado, a perspectiva de *design* no processo de ensino e aprendizagem nos fornece a possibilidade de um trabalho pedagógico contextualizado e ressignificado no âmbito público.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa. Projeto de Multiletramentos. Ensino Básico.

1 INTRODUÇÃO

[18] "O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001"

Sabe-se que os desafios no que se refere ao ensino público e básico acerca do componente curricular de língua portuguesa são imensos, visto que tais se esbarram não somente no âmbito das práticas de linguagem trabalhadas em sala de aula, mas também em questões sociais mais amplas como problemas de infraestrutura, escassez de recursos e materiais, entre muitos outros elementos que perpassam os sistemas públicos de ensino. Agrega-se a esse cenário social a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) que estabelece ao currículo a parte comum, devendo as redes de ensino adequar-se tanto esse comum quanto o diversificado com vistas a construir um currículo que, de fato, seja condizente com o alunado a qual essa rede atende.

Assim, tendo em vista esse cenário, este trabalho tenta refletir sobre a perspectiva de projetos de multiletramentos para o ensino de Língua Portuguesa, no âmbito público e básico de ensino, com vistas a atender (a) às necessidades que a sociedade contemporânea impõe e (b) às exigências legais, como a BNCC (BRASIL, 2018). Neste sentido, considera-se que viés de trabalho pedagógico é fundamental para atender os desafios educacionais impostos principalmente aos sistemas públicos.

Para isso, além dos documentos oficiais, como a BNCC (BRASIL, 2018) e o Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019), utiliza-se ainda embasamento teórico que possibilite essa discussão, como o de Letramento (KLEIMAN, 1995; STREET, 2014), Projeto de Letramentos (KLEIMAN, 2000), concepção de linguagem (BAKHTIN, 2006 [1979]; BAKHTIN, VOLOCHÍNOV,2014 [1929]), Multiletramentos (GNL, 2006 [2000]), bem como aspectos relacionados às transformações culturais (GARCÍA CANCLINI, 2015 [1989]).

A relevância social deste trabalho está na discussão sobre práticas pedagógicas para o ensino de língua portuguesa, no contexto público e básico, que vise atender, de fato, o alunado que as redes de ensino público atendem, uma vez que a perspectiva de projetos de multiletramentos possibilita uma prática mais significativa que abarca efetivamente os conhecimentos trazidos pelos alunos, bem como abraçam ainda as culturais as quais tais alunos têm contato.

1.1 OBJETIVOS

Os objetivos deste trabalho dividem-se em geral e específicos.

1.1.1 Objetivo Geral

Refletir sobre a perspectiva de projetos de multiletramentos para o ensino de Língua Portuguesa, no âmbito público e básico de ensino, tendo em vista o atendimento à BNCC (BRASIL, 2018) e às exigências sociais atuais.

1.1.2 Objetivos específicos

- Refletir sobre a metodologia de projetos de multiletramentos para um tratamento adequado do gênero discursivo em relação aos níveis de concretização do currículo;
- Refletir sobre os projetos de multiletramentos como perspectiva que atende à seleção de gêneros discursivos estabelecida pelos documentos oficiais.

2 METODOLOGIA

A metodologia adotada para este presente trabalho embasa-se em uma pesquisa documental e bibliográfica. Primeiramente, levantou-se os documentos oficiais, tidos como produções de esferas governamentais, para compreensão do componente curricular de Língua Portuguesa. Inserem-se nesse levantamento os PCN (BRASIL, 1998), a BNCC (BRASIL, 2018) e o Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019). A escolha pelo Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019) deu-se diante da relevância social do documento, o qual é aplicado a maior rede de ensino básico e público do país, contando com mais de 3 milhões de alunos.

Realizada essa etapa, duas categorias foram estabelecidas: perspectiva de linguagem e perspectiva de trabalho pedagógico. Além disso, do Currículo Paulista emerge também as duas categorias que fundamentam a seleção e trato do gênero: *os tradicionais da esfera escolar* e *os novos e multiletramentos*. A partir disso, elegeu-se o trato aos novos e multiletramentos como embasamento para composição de atividades para a disciplina de língua portuguesa.

Após isso, realizou-se um levantamento bibliográfico desses embasamentos teóricos que perpassam o componente curricular de língua portuguesa para o nível do ensino fundamental, anos finais, no contexto público e básico. Por fim, foi estabelecido que os projetos de multiletramentos como possível caminho pedagógico implicam um ensino contextualizado para as classes sociais as quais são atendidas pelas redes públicas de ensino.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Desde os PCN (BRASIL, 1998), o ensino de língua portuguesa pauta-se na perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, a qual é compreendida como “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 22). Nesse sentido, o texto torna-se central enquanto unidade de trabalho. Duas décadas mais tarde, a BNCC (BRASIL, 2018) mantém esse viés de trabalho, inserindo nessa noção de gênero textual as esferas de comunicação (BAKHTIN, 2006 [1979]; BAKHTIN, VOLOCHÍNOV,2014 [1929]), as quais são imprescindíveis para a compreensão do funcionamento do gênero na sociedade, dada sua função coercitiva em relação à linguagem e ao próprio gênero.

O Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019) também legitima essa perspectiva de linguagem adotada pelos documentos oficiais do âmbito federal, bem como, embora tenha tido tratamento metodológico e pedagógico distinto, já é um viés conhecido de currículos anteriores da rede paulista. No entanto, para constituição do novo currículo da rede assume-se a concepção também dos multiletramentos (GNL, 2006 [2000]) para alicerçar o trabalho em sala de aula com os gêneros discursivos. Assim, além dos gêneros já tidos como tradicionais da esfera escolar, os multiletramentos são acrescentados para composição de materiais didáticos para o nível de concretização do currículo apresentado ao professor e do currículo em ação (SACRISTÁN, 2000).

No entanto, para discutir projetos de multiletramentos, necessitamos primeiramente perpassar pela perspectiva de projetos de letramento, a qual é definida por Kleiman (2000, p. 38) como:

> Um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão realmente lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade. O projeto de letramento é uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita (a aprendizagem dos aspectos formais apenas), transformando objetivos circulares como "escrever para aprender a escrever" e "ler para aprender a ler" em ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e a realização do projeto (KLEIMAN, 2000, p. 38).

Enquanto conjunto de atividades, esse viés pedagógico possui 3 características: (a) as atividades devem partir de práticas que os alunos estão acostumados e têm contato em suas vidas além dos muros escolares, o que significa também que a noção de letramento adotada é a ideológica proposto por Street (2014) e Kleiman (1995); (b) a perspectiva de linguagem que penetra tal

embasamento é a de cunho bakhtiniano (BAKHTIN, 2006 [1979]; BAKHTIN, VOLOCHÍNOV,2014 [1929]), cuja compreensão dá-se a partir da enunciação produzida na e pela interação, na qual os sujeitos se alteram e se constituem como tal e (c) muitas práticas perpassam esse viés, de modo que vários gêneros podem ser trabalhados ao longo de um mesmo projeto.

Desse viés de letramento e projetos de letramento, cuja finalidade é expandida para além do saber escrever para escrever ou saber ler para saber ler, com a finalidade de, em um segundo momento, ser avaliado pela instituição escolar, emerge também os multiletramentos, os quais fazem-se essenciais, considerando as mudanças sociais que enfrentamos nos últimos anos, devido ao advento tecnológico e, em consequência, das redes sociais.

As novas tecnologias alteraram de modo significativo nossas vidas, tanto que Lankshear e Knobel (2012) tratam essas alterações a partir do que chamam de novo *ethos*, visto a descentralização, por exemplo, da produção de textos, pois qualquer um pode produzir e compartilhar, de modo que até o processo de autoria na internet se configura de maneira diferente, mais remixada. A partir de um texto é possível produzir muitos outros em formatos distintos, com objetivos também distintos.

Dessa alteração social provocada pelo digital, García Canclini (2015 [1989]) afirma que, embora tal aspecto seja ainda muito desigual em relação à produção e uso, dependendo muito dos modos de apropriação e como tais tecnológicas modificam as práticas sociais, tem-se a "decomposição das coleções rígidas", a desterritorialização e a hibridação na produção cultural, de modo que cada um passa a ter "sua própria coleção" (MOURA, ROJO, 2012).

Emerge desse cenário, os multiletramentos, composto pela multiplicidade de culturas e pela multiplicidade de linguagens (COPE; KALANTZIS, 2006c [2000]; GNL 2006 [2000]). Nessa perspectiva, "todo letramento é letramento multimidiático: você nunca pode construir significa com língua de forma isolada. É preciso que haja sempre uma realização visual ou vocal de signos linguísticos que também carrega significado não-linguístico" (LEMKE, 2010, p. 456). Não há como, assim, considerar apenas o letramento da letra no ensino de língua portuguesa, ainda que estejamos cientes das desigualdades de acesso, de uso e de produção de conteúdo no ambiente digital no que se refere ao alunado das redes públicas de ensino. É também diante desse aspecto que a escola necessita desenvolver atividades significativas em relação aos multiletramentos: os alunos precisam ter acesso para (a) saber usar de modo crítico e ético tais tecnologias e (b) a partir desse conhecimento não ser refém desse mercado (KRESS, 2006 [2000]).

Projetos de multiletramentos oportunizam um viés de trabalho a partir da noção de *design*, que desprovida de acepções negativas, abarca tanto o processo quanto o resultado dessa etapa – o

produto (COPE; KALANTZIS, 2006a [2000]). Esse movimento é composto pelo *design*, *designing* e *redesign*, que consiste na materialidade disponível, seguido de um trabalho contextualizado e o produto desse trabalho, com possibilidade de retorno ao *design* de modo ressignificado.

Para a Pedagogia dos Multiletramentos, Cope e Kalantzis, 2006b [2000]), ainda acrescentam os movimentos de prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformada. A prática situada compreende atividades as quais estejam imersas nas culturas e *design* disponíveis para esse alunado, de modo que seja possível ampliá-los, o que culmina na análise crítica e sistemática de tais na etapa da instrução aberta (ROJO; MOURA, 2012).

> Tudo isso se dá a partir de um *enquadramento dos letramentos críticos* que buscam interpretar os contextos socais e culturais de circulação e produção desses designs e enunciados. Tudo isso visando, como instância última, à produção de uma *prática transformada*, seja de recepção ou de produção/distribuição (*redesign*) (ROJO; MOURA, 2012, p. 30, ênfase dos autores).

Neste sentido, todo o processo pedagógico dá-se de maneira contextualizada, considerando todo o conhecimento de mundo que o aluno possui e de modo a tratá-los sem pré-conceitos ou julgamentos (COPE; KALANTZIS, 2006d [2000]), o que produz um ambiente acolhedor e propício para o desenvolvimento de projetos de multiletramentos, enquanto caminho pedagógico.

As perspectivas de Projetos de Letramento e Pedagogia dos Multiletramentos, culminando na de Projetos de Multiletramentos, oportunizam não somente a seleção de gêneros e práticas que impliquem diversidade cultural, linguística e tecnológica, mas envolvem principalmente o trato adequado aos gêneros e práticas sociais selecionados para composição do currículo, visto que não adianta inserir essas práticas sociais e tratá-las de modo colonializado, com vistas ao exclusivo regulamento de como usar a tecnologia (ROJO; BARBOSA, 2015). Nossos alunos já sabem como usá-la, no entanto, há de se ter um trato ético, crítico e estético sobre esse uso, para que, por exemplo, *Fake News* não sejam compartilhadas, e sim denunciadas às esferas competentes, exercendo desse modo um papel de cidadão crítico, o qual compreenda a importância de tais posicionamentos.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dessa fundamentação teórica, alinhada a documentos oficiais, como a BNCC (BRASIL, 2018) e o Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019), pode-se discutir o trato aos gêneros e às práticas de leitura/escuta, oralidade, análise linguística e semiótica e de produção de texto. Para isso, a figura

abaixo indica os campos de atuação estabelecidos pela BNCC (BRASIL, 2018) para composição de currículo em seus vários níveis de concretização no que tange o ensino de língua portuguesa.

Figura 1 - Campos dos Anos Iniciais e Anos Finais

Anos iniciais	Anos finais
Campo da vida cotidiana	
Campo artístico-literário	Campo artístico-literário
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa
Campo da vida pública	Campo jornalístico-midiático
	Campo de atuação na vida pública

Fonte: BRASIL, 2018, p. 84

Há 4 campos para cada ciclo do ensino fundamental – campo da vida cotidiana, artístico-literário, das práticas de estudo e pesquisa e da vida pública, nos anos iniciais, e campo artístico-literário, das práticas de estudo e pesquisa, de atuação na vida pública e jornalístico-midiático, nos anos finais – os quais representam uma possibilidade contextualizada no trato ao gênero discursivo e à perspectiva discursivo-enunciativa de linguagem. Para os anos finais, espera-se uma complexificação dos gêneros atendidos nos anos iniciais.

A articulação entre os campos, a partir de projetos de multiletramentos, considerando que o Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019) assume a seleção de gêneros a partir dos já tidos como tradicionais e dos multiletramentos, efetiva a perspectiva de linguagem, de modo que o aluno possa compreender o funcionamento da língua portuguesa além da gramática normativa ou de regras do "bem escrever" um texto, visto que o trabalho com o gênero em sala de aula tem se restringido aos constituintes do gênero para escrever um texto adequado, sem consideração aos demais elementos que compõem o uso do gênero discursivo.

Assim, um projeto de multiletramentos a partir de uma dada temática pode transitar entre diferentes gêneros, como notícia, gênero tradicional da instituição escolar, e meme ou *gif*, gêneros do âmbito das redes sociais, os quais os alunos estão totalmente habituados, ainda que o acesso à internet e a tais práticas sejam desiguais, como sabemos.

Como exemplo, uma situação vivenciada pelos alunos na instituição escolar pode e deve se tornar objeto de estudo e discussão, visando principalmente e, em última instância, aspectos do campo de atuação na vida pública. No entanto, é possível perpassar outros campos, como o jornalístico-midiático. A partir dessa situação-problema, é possível fazer um levantamento das opiniões dos demais alunos, com questionários tanto face a face quanto digitais. Realizado o questionário, há de

se tratar os dados obtidos em tais, atividade que pode perpassar o campo das práticas de estudo e pesquisa, visto a necessidade de um trabalho sistematizado em relação aos dados com vistas a apresentá-los aos outros sujeitos que vivenciam o problema.

A apresentação dos dados aos demais pode ser realizada a partir de *podcasts*, *posts* em rede social ou ainda apresentações orais para a comunidade. Dessa situação gera-se outra discussão sobre as possibilidades para resolução do problema. Assim, sistematiza-se as possíveis soluções a fim de tentar solucionar o problema inicial, o que envolve múltiplas habilidades exigidas pela BNCC (BRASIL, 2018) e pelo Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019).

A produção de *podcasts* ou *posts* em redes sociais também implicam práticas que envolvem tanto o campo de atuação na vida pública quanto o das práticas de estudo e pesquisa, visto a necessidade de construir roteiros para elaboração de textos com determinado objetivo com a finalidade de atingir os resultados requeridos.

Ainda que não seja possível modificar tais problemas elencados em um primeiro momento, a mobilização para resolver essa situação pode perpassar todas as esferas de atividades estabelecidas pela BNCC (BRASIL, 2018), o que possibilita um trabalho contextualizado com os gêneros discursivos, de modo que o ensino não se restrinja a apenas um gênero trabalho, como acontece com as sequências didáticas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos dados apresentados, podemos concluir que a perspectiva de projetos possibilita um trabalho mais contextualizado em sala de aula, de modo que os alunos possam, de fato, sentir-se que estudam a linguagem para além de aspectos normativos. Assim, também, tendo em vista à BNCC (BRASIL, 2018), faz-se essencial considerar o viés de projetos de multiletramentos no tratamento do *currículo apresentado ao professor* e, principalmente, no *currículo em ação* (SACRISTÁN, 2000), momento no qual são desenvolvidas as atividades em conjunto com os alunos, visto a possibilidade didática que a concepção apresenta para o trato de práticas desvalorizadas pela instituição escolar.

Neste sentido, o movimento pedagógico de *design* que implica a prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformada, viabiliza não só um trabalho contextualizado e significativo para o alunado de classes sociais mais desprestigiadas, que, geralmente, são os que necessitam do ensino de instituições públicas, mas também possibilitam, além do trato adequado de

tais práticas, um amplo panorama na seleção de gêneros, os quais não são tratados de modo hierarquizados ou tidos como melhores ou piores para a instituição escolar.

Essa seleção e trato ao gênero e, em consequência, trato às práticas sociais de leitura e de escrita, visa atender à perspectiva de linguagem adotada desde os PCN (BRASIL, 1998), mas que, ao longo das duas décadas seguintes, foi tratada nos demais âmbitos de concretização do currículo de modo equivocado. Assim, espera-se que, a partir da BNCC (BRASIL, 2018), o trato e a seleção ao gênero atinjam as expectativas da própria noção de linguagem de cunho bakhtiniano e, consequentemente, nossos alunos possam, de fato, compreender o funcionamento da linguagem nas práticas sociais as quais estão habituados em suas vidas, para, desse modo, poder ampliá-las e ressignificá-las.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2006 [1979].

BAKHTIN, M. M.; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014 [1929].

BRASIL (Ministério da Educação). **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf Acesso em: 21 out. 2019.

BRASIL (Ministério da Educação). **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 21 out. 2019.

COPE, B.; KALANTIZIS, M. Designs for social futures. *In*: B. COPE; KALANTIZIS, M (org.). **Multiliteracies**: Literacy Learning and the Design of Social Futures. New York: Routledge, 2006a [2000], p. 203-234.

COPE, B.; KALANTIZIS, M. A multiliteracies Pedagogy: a pedagogical supplement. *In*: B. COPE; KALANTIZIS, M (org.). **Multiliteracies**: Literacy Learning and the Design of Social Futures. New York: Routledge, 2006b [2000], p. 239-248.

COPE; KALANTIZIS, M. Introduction: Multiliteracies: the beginnings of an idea. *In*: B. COPE; KALANTIZIS, M (org.). **Multiliteracies**: Literacy Learning and the Design of Social Futures. New York: Routledge, 2006c [2000], p. 3-8.

COPE, B.; KALANTIZIS, M. Changing the Role of Schools. *In*: B. COPE; KALANTIZIS, M (org.). **Multiliteracies**: Literacy Learning and the Design of Social Futures. New York: Routledge, 2006d [2000], p. 121-148.

GARCÍA CANCLINI, N. **Culturas híbridas**. São Paulo: Edusp, 2015 [1989].

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. B. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? *In*: KLEIMAN, Angela B.; SIGNORINI, I. (org.) **O ensino e a formação do professor**. Alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artmed, p. 223-243, 2000.

KRESS, G. Design and transformation: new theories of meaning. *In*: B. COPE; KALANTIZIS, M (org.). **Multiliteracies**: Literacy Learning and the Design of Social Futures. New York: Routledge, 2006 [2000], p. 153-161.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. 'New' literacies: technologies and values. **Revista Teknokultura**, v. 9, n. 1, p. 45-69, 2012.

LEMKE, J. L. Letramentos metamidiáticos: transformando significados e mídias. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. V 49, nº 2, Campinas, Jul./Dez. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/tla/v49n2/09.pdf Acesso em 15 jun. 2020.

ROJO, R. H. R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

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

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Trad. Ernani F. da R. Rosa. 3. ed. Porto Alegre, ArtMed, 2000.

SÃO PAULO (Estado). **Currículo Paulista**. São Paulo: SEDUC, 2019a. Disponível em http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portals/84/docs/pdf/curriculo_paulista_26_07_2019.pdf Acesso em: 10 out. 2019.

STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of Multiliteracies designing social futures. *In*: B. COPE; KALANTIZIS, M (org.). **Multiliteracies**: Literacy Learning and the Design of Social Futures. New York: Routledge, 2006 [2000], p. 9-37.



A IMPORTÂNCIA DA ESCRITA NO ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE DO CURSO DE MATEMÁTICA

GERMANI, Michelle Mariana
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp) - Campus de Presidente Prudente (PPGE)
michelle_mariana@hotmail.com

LOPES, Karina Vieira Martins Antunes
Secretaria de Educação do Estado de São Paulo - Presidente Prudente
karina.vma@gmail.com

SEBASTIÃO, Clara Sanches
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp) - Campus de Presidente Prudente (Pedagogia)
clarasanches2012@gmail.com

PARISOTTO, Ana Luzia Videira
Orientadora
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp) - Campus de Presidente Prudente (Depto. de Educação)
analu.videira@uol.com

RESUMO

Apesar de vivermos em uma sociedade grafocêntrica, as dificuldades de escrita estão presentes em todos os níveis de ensino, principalmente se levarmos em consideração as concepções que o indivíduo tem sobre o que é escrever e a função social da escrita em língua materna. De igual modo, já podemos constatar alguns problemas relacionados à escrita no Ensino Superior, onde seria esperado um maior domínio por parte dos alunos, frutos de defasagens dos ensinos precedentes, os quais, infelizmente, não cumpriram com seu papel que é o de elevar a escrita a um patamar diferente daquele que regularmente usado na sala de aula. Esta temática é discutida de forma mais abrangente em pesquisa em andamento vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", campus de Presidente Prudente, com coleta de dados em todos os cursos de graduação da unidade. Diante disso, este trabalho pretende: analisar como os estudantes do curso de Matemática percebem o uso da Língua Portuguesa e da escrita em suas vidas; e refletir sobre a importância da escrita em âmbito acadêmico e para além dele. A discussão é amparada por reflexões sobre dificuldades de escrita no Ensino Superior, com respaldo de Velásquez (2012), Gregório (2006), e Vitória e Christofoli (2013). Além disso, trazemos referencial teórico sobre a importância de um letramento efetivo e relevante, dentro e fora do ambiente universitário (LERNER, 2002; STREET,

2014; MACHADO, 2008; MELLO, 2017; GARCEZ, 2001; CARLINO, 2017; ASSIS, 2015; VIEIRA; FARACO, 2019). A pesquisa é qualitativa, de caráter descritivo-analítico (GODOY, 1995; OLIVEIRA, 2007; MARTINS, 2008), tendo como instrumento um questionário (GIL, 2008), do qual selecionamos três questões para análises, todas relacionadas ao uso da Língua Portuguesa e da escrita, dentro e fora do ambiente acadêmico. Para o recorte que adotamos, os sujeitos são os estudantes do penúltimo ano do curso de Matemática. As respostas foram analisadas à luz da análise de conteúdo (BARDIN, 2011; FRANCO, 2008). Os dados evidenciam que muitos alunos mistificam que a escrita é irrelevante no curso de Matemática; que os ensinos precedentes à universidade focalizaram uma Língua Portuguesa voltada para regras e teorias; e que a escrita fora do contexto universitário é praticamente inexistente, de acordo com os alunos pesquisados. Nesse sentido, o que se pode perceber é que, nos cursos das áreas de Exatas, a situação se mostra ainda mais delicada com relação à compreensão do que seja escrita, pois há um mito de que escrever seria dispensável, como é o caso dos discentes de Matemática já que, pelas respostas emitidas, parecem não se preocupar com o uso da Língua Portuguesa e tampouco enxergam sua importância. Os resultados apontam a urgência de se despertar alunos e professores sobre a importância da escrita, com uma maior compreensão da Língua Portuguesa e do letramento em uma perspectiva sociocultural, atingindo, inclusive, espaços alheios ao ambiente universitário.

Palavras-chave: Escrita no Ensino Superior. Língua Portuguesa. Letramento acadêmico. Curso de Matemática.

1 INTRODUÇÃO

Vivemos em uma sociedade que, muito antes de se pensar em escolarização, tem contato com a escrita de diversas formas, seja por meio das placas sinalizadoras, pelos letreiros e *outdoors* e, até mesmo pelas embalagens de diversos produtos. Assim, a escrita está e sempre esteve presente em todos os momentos de nossas vidas, seja nos fazendo pensar, refletir e até mesmo desenvolver consciência crítica a fim de adquirirmos autonomia intelectual.

A escrita é uma tecnologia sofisticada que estimula pensamento. Para se escrever, é preciso conhecimento de mundo, além de domínio do assunto. Ou seja, não é possível se construir um texto sem antes construir um contexto. Saber atuar verbalmente com sucesso é indispensável ao convívio social, e aqui se inclui a prática escrita. Porém, o que notamos nas salas de aulas são oportunidades restritas de produção textual que se configuram pouco reflexivas, o que tem causado impactos e consequências negativas no ensino de Língua Portuguesa.

Apesar de vivermos em uma sociedade grafocêntrica, as dificuldades de escrita estão presentes em todos os níveis de ensino, principalmente se levarmos em consideração as concepções que o indivíduo tem sobre o que é escrever e a função social da escrita em língua materna. De igual modo,

já podemos constatar alguns problemas relacionados à escrita no Ensino Superior, onde seria esperado um maior domínio por parte dos alunos, frutos de defasagens dos ensinos precedentes, os quais, infelizmente, não cumpriram com seu papel que é o de elevar a escrita a um patamar diferente daquele que regularmente usado na sala de aula.

Assim, o quadro educacional do nosso país delineia-se alarmante diante da importância da escrita, com um expressivo número de analfabetos e de crianças que não dominam a leitura e a escrita, o que limita a capacidade de atuar no mundo.

Neste contexto, os reflexos já começaram a surgir. Está cada vez mais evidente as defasagens dos universitários no que tange ao domínio da competência escritora. Portanto, faz-se necessário uma formação que conduza o graduando a se apropriar da escrita, agindo sobre a linguagem e organizando/transformando seu pensamento de forma reflexiva, coerente e de acordo com a norma culta. Isso exige que identifiquemos quais são as dificuldades de escrita em práticas de letramento acadêmico apontadas pelos estudantes.

As falhas de interpretação e de escrita se tornaram comuns no exercício de diferentes profissões, ainda que a escrita seja peça fundamental para o exercício profissional em diferentes carreiras. Esta temática é discutida de forma mais abrangente em pesquisa em andamento vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", campus de Presidente Prudente, com coleta de dados em todos os cursos de graduação da unidade, pois entendemos que o domínio da língua se faz indispensável em qualquer um deles. Para o presente trabalho, realizamos um recorte específico e nos atemos ao curso de Matemática.

Levando em consideração que a escrita é uma prática social que se encaixa aos usos e que se manifesta nos diversos tipos de letramento, podemos defini-la como essencial às nossas vidas. E, por esta razão é pertinente o estudo sobre a concepção de escrita em um curso de Matemática, para o qual a escrita se resume a trabalhos acadêmicos, como por exemplo, resumos, fichamentos e entre outros.

Portanto, acreditamos que a relevância deste trabalho está na oportunidade de reflexão sobre importância da escrita em âmbito acadêmico e para além dele e, ainda, desmistificar o mito de que a escrita é mera representação gráfica da oralidade, isto é, que ela está além das teorias e regras que o ensino da língua portuguesa cristalizou. E, o quão urgente se faz o despertar para um ensino em que a importância da Língua Portuguesa e do letramento matemático, em uma perspectiva sociocultural, aconteça em ambiente acadêmico.

E, é nesse sentido que precisamos enfatizar que tanto a Língua Portuguesa, quanto a Matemática precisam ser compreendidas como práticas sociais, que surgem das ações dos indivíduos e, por isso a contextualização durante o ensino se faz necessário.

1.1 OBJETIVOS

- Analisar como os estudantes do curso de Matemática percebem o uso da Língua Portuguesa e da escrita em suas vidas;
- Refletir sobre a importância da escrita em âmbito acadêmico e para além dele.

2 METODOLOGIA

Para se entender os resultados obtidos em nossa pesquisa, é imperioso a compreensão a trajetória que percorremos.

Ao olharmos para a escrita no Ensino Superior, optamos por uma pesquisa de caráter qualitativo em uma instituição de ensino superior pública do interior do estado de São Paulo. Apesar das pesquisas quantitativas serem mais comuns nas áreas humanas e sociais, a abordagem qualitativa foi a que nos permitiu um aprofundamento nas características e significados dos dados obtidos (OLIVEIRA, 2007).

Ressaltamos, novamente, que o presente trabalho deriva de uma pesquisa maior, na qual foram sujeitos os alunos dos penúltimos anos de todos os cursos de graduação da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", campus de Presidente Prudente. A amostra na qual nos concentramos compreendeu os alunos do curso de Matemática.

Optamos por um enfoque descritivo-analítico (GODOY, 1995; MARTINS, 2008), pois “o mérito principal de uma descrição não é sempre sua exatidão ou seus pormenores, mas a capacidade que ela possa ter de criar uma reprodução tão clara quanto possível para o leitor da descrição” (MARTINS, 2008, p. 56).

Um dos instrumentos da pesquisa maior foi um questionário com cinco seções distintas, cada qual com suas questões: Parte A: Perfil do aluno; Parte B: Noções de linguagem; Parte C:

Antecedentes escolares acerca da sua aprendizagem sobre leitura e escrita e atualidade; Parte D: A leitura e a escrita acadêmica; e Parte E: Finalização.

No presente trabalho, utilizaremos um recorte desta pesquisa maior, fixando-nos em três questões abertas aos alunos. As questões selecionadas foram: 1. Você acredita que a escola e a universidade o ensinaram a usar efetivamente a língua portuguesa, ou tal ensino se limitou ao uso de regras e teorias? Justifique? (pergunta da Parte B - Noções de linguagem); 2. A escrita era constante em sua vida escolar? Ela é constante em sua vida acadêmica? (pergunta da Parte C - Antecedentes escolares acerca da sua aprendizagem sobre leitura e escrita e atualidade sugestões dos alunos no que tange às ações eficazes para práticas de escrita); e 3. Você escreve ou lê em contextos fora da universidade? (pergunta da Parte C - Antecedentes escolares acerca da sua aprendizagem sobre leitura e escrita e atualidade sugestões dos alunos no que tange às ações eficazes para práticas de escrita).

Optamos pelo questionário por ser uma "técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc." (GIL, 2008, p. 121).

Não identificaremos os alunos, que foram representados por letras do alfabeto. Para a nossa análise dos dados, adotamos a análise de conteúdo (BARDIN, 2011; FRANCO, 2008). Assim, sistematizamos as respostas, analisamos e criamos categorias *a posteriori*, as quais foram refinadas até chegarmos aos resultados que apresentamos.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

De acordo com Marcuschi (2010), a escrita pode ser vista como indispensável à nossa sobrevivência, principalmente pela forma como ela adentrou e se tornou parte de nossa cultura, tornando-se símbolo de educação, desenvolvimento e poder.

Desta maneira, "a escrita abre as portas para ser o caminho de contribuição com a solução de esclarecimentos individuais e coletivos e como suporte para a inclusão histórico-social no mundo investigativo." (MACHADO, 2008, p. 262).

Partindo-se destes pressupostos, supõe-se que aquele que ingressa no Ensino Superior, após um contato de longos anos com a língua materna, saiba dominá-la, realizando leitura e escrita de

textos mais complexos, com pleno desenvolvimento da habilidade escritora (GREGÓRIO, 2006; VELÁSQUEZ, 2012).

Além disso, os anos precedentes de ensino não conferem aos graduandos ingressantes sucesso no domínio dos gêneros acadêmicos que são comuns na universidade. Ou seja,

> Que a escrita seja um problema na educação superior não se deve apenas ao fato de que os estudantes venham malpreparados dos níveis educativos prévios. As dificuldades são inerentes a qualquer intento de aprender algo novo. O que precisa ser reconhecido é que os tipos de escrita esperados pelas comunidades acadêmicas universitárias não são aprofundamentos do que o aluno deveria ter aprendido previamente. São novas formas discursivas que desafiam a todos os principiantes que, para muitos deles, costumam se converter em barreiras instransponíveis se não contarem com um professor que as ajude a superá-las. (CARLINO, 2017, p. 28)

Por isso, os alunos ingressantes no Ensino Superior apresentam muitas dúvidas com relação à escrita. Também, é comum que os professores suponham que os graduandos dominem os gêneros acadêmicos, não dando orientações. Portanto,

> [...] as práticas letradas que circulam na academia são distintas das práticas até então vivenciadas pelos alunos, isso significa que mesmo que o graduando tenha sido um competente leitor e produtor de texto durante a Educação Básica, ainda assim, sua inserção não acontecerá de forma automática; ademais, analisar a escrita acadêmica significa compreender e esclarecer o Discurso acadêmico. (MELLO, 2017, p. 35)

Lerner (2002) destaca quais são os desafios para transformar o ensino da escrita, vários dos quais entendemos também se fazerem presentes nas graduações: formar praticantes da escrita, e não apenas operadores do sistema de escrita; orientar ações para a formação de escritores, de pessoas que se comuniquem por escrito, ao invés de continuar formando sujeitos ágrafos, os quais utilizam a escrita somente como último recurso; formar alunos produtores de língua escrita, conscientes da pertinência e importância de emitir certo tipo de mensagem em determinado tipo de situação social, em vez de treinar meros reprodutores; deixar de se ter a escrita na escola somente como um objeto de avaliação, para se constituir em um objeto de ensino; utilizar a escrita como instrumento de reflexão sobre o próprio pensamento, como recurso para organizar e reorganizar o próprio conhecimento, distanciando-se da ideia que a escrita é meio para reproduzir ou resumir o pensamento dos outros.

Assim como Vitória e Christofoli (2013, p. 47-48), não compreendemos a escrita como algo inerente ao aluno, como um dom, mas sim como uma habilidade que pode ser exercitada e aprimorada:

> [...] se o que nos conduz é o conceito de inspiração, de dom para a escrita, provavelmente nos paralisemos na primeira tentativa de elaborar uma escrita: aqui prepondera a ideia de produto. Entretanto, se o que nos conduz é a crença de que escrever é uma habilidade aprimorável artesanalmente, com exercício constante e prática sistemática, provavelmente encontraremos no ato de escrever a possibilidade de criar e recriar constantemente formas e maneiras de melhor expressar o que temos a dizer: aqui prepondera a ideia de processo. E assim, entendida como processo, podemos dizer que todos podem aprender a escrever mais e melhor.

Logo, o processo da escrita percorre várias etapas, desde o pensar, até a escolha do que escrever e da melhor técnica para fazê-lo. E é exatamente esta prática que acaba sendo inexistente na universidade.

Ademais, Garcez (2001) reforça esse entendimento de que a escrita requer empenho, e são nas práticas sociais que nasce o interesse e a motivação por escrever. Logo, é urgente voltarmos nosso olhar para as oportunidades de escrita do Ensino Superior, já que as propostas são completamente artificializadas e alheias ao contexto social.

Portanto, escrever na universidade pode ser muito desafiador, e até mesmo justificar a evasão, conforme explicita Assis (2015, p. 427):

> [...] a entrada na universidade é seguida de um período em que os estudantes se veem confrontados com os desafios impostos pelo contato como trabalho de ler e escrever textos acadêmico-científicos. A experiência com tais textos, inscritos em práticas sociais pouco familiares aos que estão fora do espaço universitário, redunda em entraves que chegam, inclusive, a perdurar por toda a formação na universidade, a ponto de muitos estudantes, findo o período de graduação e mesmo durante etapas seguintes de sua formação (o mestrado e, por vezes, até o doutorado), ainda se sentirem poucos aptos ou não familiarizados à escrita acadêmico-científica. No que concerne à realidade brasileira, é também significativo o número de estudantes que abandonam a universidade por se sentirem incapazes de responderem positivamente às demandas concernentes às práticas de leitura e escrita às quais são expostos nesse ambiente.

Por outro lado, como assevera Contente (2000), para algumas disciplinas (exceto a Língua Portuguesa), a escrita se resume como um modo de os estudantes cumprirem com o conteúdo programático ou uma forma de avaliar os conhecimentos adquiridos.

É muito comum, entre os professores, ouvirmos as diversas relações entre o ensino de Língua Portuguesa e a Matemática, principalmente quando se referem a questão da interpretação e compreensão das situações problemas que, por inúmeras razões, são constantemente colocadas aos estudantes. Por outro lado, quando nos referimos à escrita, a concepção de relação entre as duas áreas muda drasticamente.

Isso acontece porque, para alguns autores, como Kami (1990), os conceitos numéricos não são adquiridos por meio da linguagem, ou seja, o número, por exemplo, é algo que cada ser humano

constrói através da criação e coordenação de relações. Isto ocorre em razão de o indivíduo conceber os números como um sistema abstrato reflexivo, isto é, não vejo, mas sei que existe. Nesse sentido, para a Matemática, ensinar a ler e contar é importante, mas a prioridade é fazer com que o indivíduo construa estruturas mentais numéricas, tornando a assimilação dos signos mais fáceis.

Kami (1990) ainda afirma que, quando a criança já construiu o conhecimento lógico-matemático, ela é capaz de representar a ideia de número ou com símbolos, ou com signos. Entende-se aqui que, o símbolo é a semelhança figurativa feita por meio de objetos representativos, e estes são criados pelo indivíduo (bolinhas, estrelinhas, palitinhos etc.). O signo seria a palavra falada que não mantém relação alguma com o objeto representativo, mas que é de conhecimento social (por exemplo quando o professor fala o numeral 8).

É a partir dessas teorias que percebemos que a relação entre a Língua Portuguesa e a Matemática deixa de existir, porque a concepção de escrita, passa a ser vista como "[...] aquela que o caracteriza como uma forma simplificada e arbitrária de ‘desenho’[...]" (ROJO, 2006. p. 66).

Dessa forma, a escrita pode ser vista como uma forma de letramento que se tornou parte da nossa sobrevivência, utilizada em tudo e a todo momento, e sua concepção está associada ao modo como a vemos, empregamos em nosso dia a dia.

Compreendemos como letramento o uso social da escrita que leva em consideração o indivíduo, o contexto e suas vivências, em que a ênfase do ensino não esteja apenas atrelada à aquisição do código linguístico, mas que se consiga colocá-lo em prática, a fim de agir e interagir com a leitura e a escrita.

Portanto, entendemos que a forma como ensinamos sobre a leitura e a escrita é que vai determinar como concebemos essas práticas.

Um letramento acadêmico efetivo e relevante é aquele que não ignora as particularidades e os propósitos dos gêneros que permeiam a escrita universitária, pois

> Os textos que habitam a universidade se organizam a partir de certas possibilidades e restrições estruturais, temáticas e estilísticas que os caracterizam como pertencentes a este ou àquele gênero. Demandas e objetivos acadêmicos específicos solicitam gêneros específicos, organizados a partir de estruturas e formas também específicas. Portanto, você conhecer e saber produzir essa diversidade de gêneros é essencial ao desenvolvimento de seu **letramento acadêmico**, isto é, à sua inserção nas práticas de linguagem (não só de escrita, mas também de leitura) próprias do espaço universitário. (VIEIRA; FARACO, 2019, p. 91)

Exatamente por isso, é comum que os indivíduos compreendam o letramento como algo alheio a um contexto social, como ocorre na universidade. Este processo constrói, dissemina e interioriza um modelo "autônomo" de letramento, conforme explica Street (2014).

É bastante evidente, portanto, que os alunos são bombardeados por modelos hegemônicos de como deve ser o letramento naquele espaço, o que organiza as relações sociais presentes em sala de aula. A língua, o texto e a fala são vistos como desconexos com o contexto social. Tudo é mecanizado: seguindo as regras, a atividade é cumprida, ou o texto é produzido. Esta supervalorização de um letramento "escolarizado" ou "pedagogizado" em prejuízo aos demais é preconceituosa e perniciosa. Considerar o caráter social e ideológico da língua contribui para a construção de um tipo particular de cidadão, um tipo particular de identidade e um conceito particular de nação (STREET, 2014). São esses os referenciais teóricos em que nos pautaremos para nossas análises.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O questionário foi aplicado a uma disciplina de matemática com alunos do penúltimo ano em 25/06/2019, no período matutino e noturno. No período matutino, havia 07 alunos matriculados na disciplina e todos estavam presentes em sala, sendo que 05 colaboraram respondendo ao questionário. Já no período noturno, havia 14 alunos matriculados, sendo que 13 se fizeram presentes, havendo colaboração de 10. Obtivemos, portanto, 15 questionários para nossas análises.

Passemos, portanto, às respostas que obtivemos dos alunos, tecendo considerações.

Com relação à pergunta *"Você acredita que a escola e a universidade o ensinaram a usar efetivamente a língua portuguesa, ou tal ensino se limitou ao uso de regras e teorias? Justifique?"*, 46,7% (o equivalente a 7 alunos) acreditam que a escola e a universidade ensinaram efetivamente a Língua Portuguesa, ao passo que 53,3% (equivalente a 8 alunos) se mostraram insatisfeitos. Dentre as respostas dos alunos que não se sentem preparados, destacamos algumas:

> Acredito que a escola seja muito mais teórica. No entanto, por fazer uma faculdade na área de Exatas, a universidade nos insere no meio da escrita de maneira mais natural. (Aluno A)
>
> Não, na escola aprendi o essencial para passar no vestibular, e na universidade, por fazer parte de um curso de exatas, não há tanta preocupação com o uso de Língua Portuguesa. (Aluno G)
>
> Não. Não éramos estimulados a escrever na escola, sendo assim, não foi criada uma base, dificultando a aplicação da língua portuguesa na universidade. (Aluno N)

As respostas evidenciam problemas distintos. O Aluno A, por exemplo, tem uma visão confusa de teoria e prática, já que, segundo sua resposta, a escola seria mais teórica e a Universidade introduziria a escrita de forma prática. Porém, para que a escrita fosse mais "natural" na universidade, certamente teve que conhecer a teoria e prática no ensino básico, ou seja, para ter essa facilidade de escrever (como respondido), houve todo um processo de compreensão da função da escrita, mas para o discente isso não está claro.

Além disso, é preciso clareza dos papéis que cada nível de ensino tem para com os estudantes e seu desenvolvimento. Não é que a universidade não ensine as mesmas regras, mas é um ambiente em que circulam gêneros distintos dos níveis precedentes (CARLINO, 2017; MELLO, 2017; ASSIS, 2015; VIEIRA; FARACO, 2019). Em contrapartida, de forma cruel, a universidade exige que o ingressante domine o letramento acadêmico pela sua trajetória de escrita pelos longos anos de educação (GREGÓRIO, 2006; VELÁSQUEZ, 2012).

Ainda, a universidade se centra nos conteúdos específicos de cada curso. Se o curso é de exatas, então lapidar-se-ão as habilidades necessárias para aquela área, sem deixar à mercê os conhecimentos já adquiridos, como a competência escritora. Eis o mito levantado pelo Aluno G em sua resposta.

Já o aluno N parece questionar se a escola e a universidade desempenham realmente uma escrita em uma perspectiva social, na mesma visão de Street (2014), Garcez (2001) e Marcuschi (2010).

No que tange à questão *"A escrita era constante em sua vida escolar? Ela é constante em sua vida acadêmica?"*, obtivemos três categorias de respostas distintas. Para 46,6% (o que corresponde a 7 alunos), a escrita era constante na vida escolar, e ainda é na vida acadêmica. Para 26,7% (o que representa 4 alunos), a escrita não fez parte da vida escolar, mas isso mudou na vida acadêmica. Todos justificaram que a cobrança de relatórios e fichamentos é constante. E para os 26,7% (4 alunos) restantes, a escrita era presente na vida escolar, mas foi deixada de lado na academia, conforme algumas justificativas:

> Era constante na vida escolar, não é mais na vida acadêmica, por conta de matérias como gramática, redação, literatura, história etc. A escrita era muito mais presente que atualmente na faculdade. (Aluno A)

> Era constante na vida escolar, não é mais na vida acadêmica. Antes, eram cobradas redações e trabalhos constantemente. Atualmente, a escrita é trabalhada apenas em matérias pedagógicas e essas não são em maioria. (Aluno C)

> Era constante na vida escolar, não é mais na vida acadêmica. No curso de matemática, digamos que a escrita passa a ser mais na forma de relatórios e trabalho em geral. Algumas matérias pedagógicas acabam cobrando um pouco mais. (Aluno H)
>
> Era constante na vida escolar, não é mais na vida acadêmica. Na época da escola havia aulas de redação; logo, sempre estava presente. Já hoje, fora copiar os conteúdos acadêmicos e demonstrações, não é constante. (Aluno I)

As respostas revelam uma realidade preocupante: os alunos não sabem o que é escrever. Na perspectiva dos alunos, a escrita está relacionada a disciplinas como gramática, redação e literatura, com aspectos ligados à estética linguística, ou seja,

> Tudo se reduz a um exercício mecânico de pôr no papel não importa o quê; faça ou não sentido, tenha ou não relevância o que se diz. Esse aspecto é mais grave quando se constata que a preocupação com a revisão do que foi escrito se limita a corrigir pontos de sua superfície linguística, como ortografia, concordância verbal, crases e outras questões gramaticais. (ANTUNES, 2005, p. 27)

No que diz respeito à última questão que analisamos, "Você escreve ou lê em contextos fora da universidade?", os resultados apontam que 33,3% (correspondente a 5 alunos) não leem e nem escrevem em ambientes fora da faculdade. Os 66,7% (equivalente a 10 alunos) leem e/ou escrevem em contextos diversos da universidade. Estes resultados denunciam que há ainda uma expressiva parcela de alunos que não entendem a função social do letramento, mesmo em um curso de Matemática. Ou mesmo não reconhecem que estamos constantemente estimulados pela escrita e a leitura em situações rotineiras.

Outro ponto interessante é que o texto não é somente escrito, podendo ser um símbolo, uma imagem, o que tornaria praticamente impossível os alunos não lerem em contextos alheios à vida acadêmica. Parece-nos que os alunos de Matemática acreditam que os números não são um tipo de escrita, mas símbolos (para eles, algarismo não seria escrita). Logo, esse “preconceito” com a escrita nos cursos de exatas vem dos próprios cursos superiores, na forma como eles abordam os conceitos matemáticos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho abordou a escrita no Ensino Superior, com ênfase no curso de Matemática. Tivemos como objetivos analisar como os estudantes do curso de Matemática percebem o uso da Língua Portuguesa e da escrita em suas vidas; e refletir sobre a importância da escrita em âmbito

acadêmico e para além dele. Para atingir nossos intentos, analisamos algumas respostas de um questionário aplicado aos alunos.

A escrita ainda se mostra bastante mistificada nos cursos de exatas, nos quais os alunos estão habituados com um discurso de que não precisam escrever muito. Para além de apontar problemas ou culpados, a universidade precisa criar mecanismos que oportunizem aos de que não precisam escrever muito ingressantes se apropriarem da linguagem que circula em seus muros. Afinal, o letramento acadêmico possui especificidades que os alunos não tiveram contato nos níveis precedentes de ensino.

Ademais, é preciso que a universidade dê aos alunos noções de escrita sob um aspecto linguístico, para que possam reconhecer que leitura e escrita permeiam o nosso universo. Inclusive, por meio de iniciativas como esta, é possível se iniciar um letramento acadêmico que não apenas impõe regras, formatação, ou notas, mas que também desempenhe uma função social, já que a escrita é um instrumento de poder. Ou seja, os alunos que estão à margem do letramento acadêmico, também não estão inseridos nesta comunidade, e nem se sentem pertencentes.

Nosso trabalho não teve a intenção de esgotar a temática, mas sim suscitar reflexões que podem auxiliar em alternativas para a problemática.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Juliana Alves. "Eu sei mas não consigo colocar no papel aquilo que eu sei": representações sobre os textos acadêmico-científicos. RINCK, Fanny; BOCH, Françoise; ASSIS, Juliana Alves (org.). **Letramento e formação universitária**: formar para a escrita e pela escrita. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2015, p. 423-454.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo/SP: Edições 70, 2011.

CARLINO, Paula. **Escrever, ler e aprender da universidade**: uma introdução à alfabetização acadêmica. Tradução de Suzana Shwartz. Petrópolis/RJ: Vozes, 2017.

CONTENTE, Madalena. **A leitura e a escrita**: estratégias de ensino para todas as disciplinas. 2. ed. Lisboa: Editorial Presença. 2000.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília/DF: Liber Livro Editora, 2008.

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. **Técnicas de redação**: o que é preciso saber para bem escrever. São Paulo/SP: Martins Fontes, 2001.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo/SP: Atlas, 2008.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo/SP, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995.

GREGÓRIO, Nadirce Barros dos Santos. A produção do gênero discursivo relatório no ensino superior. In: GHIRALDELO, Claudete Moreno. **Língua portuguesa no ensino superior**: experiências e reflexões. São Carlos/SP: Claraluz, 2006, p. 77-92.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre/RS: Artmed, 2002.

MACHADO, Ana Maria Netto. Pânico da folha em branco: para entender e superar o medo de escrever. In: BIANCHETTI, Lucídio; MEKSENAS, Paulo. (orgs.). **A trama do conhecimento**: teoria, método e escrita em ciência e pesquisa. Campinas/SP: Papirus, 2008, p. 267-286.

MARCUSCHI, Luís Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo/SP: Cortez, 2010.

MARTINS, Joel. A pesquisa qualitativa. In: FAZENDA, Ivani. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. Biblioteca da Educação, Série I, v. 11. São Paulo: Cortez, 2008. p. 47-58.

MELLO, Marcela Tavares de. **Letramentos acadêmicos**: teoria e prática. Curitiba: CRV, 2017.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa.** Petrópolis/RJ: Vozes, 2007.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Concepções não-valorizadas de escrita: a escrita como "um outro modo de falar". In: KLEIMAN. Angela Bustos (org.) **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas/SP: Mercado das Letras, 1995.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo/SP: Parábola Editorial, 2014.

VELÁSQUEZ, Vanessa Cristina Zerbinato. A importância da prática do letramento no ensino superior para a prova da OAB. **Virtù**: Direito e Humanismo. Brasília/DF, ano 2, n. 5, v. 1. jan.-abr, 2012.

VIEIRA, Francisco Eduardo; FARACO, Carlos Alberto. **Escrever na universidade**: fundamentos. São Paulo: Parábola, 2019.

VITÓRIA, Maria Inês Corte; CHRISTOFOLI, Maria Conceição Pillon. A escrita no Ensino Superior. **Revista do Centro de Educação** - UFSM. Santa Maria, v. 30, n. 1, jan.-abr. 2013, p. 41-54.



PROJETOS DE MULTILETRAMENTOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

ALVES, Renata Cristina
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)19
re.cris_alves@hotmail.com

Orientadora: Dra. Jacqueline Peixoto Barbosa/UNICAMP

RESUMO

Este trabalho busca refletir sobre a perspectiva de projetos de multiletramentos no processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa, no contexto público e básico de ensino. Tal concepção de trabalho visa aproximar a vivência que o aluno possui do extraescolar ao escolar a partir da multiculturalidade e multimodalidade oportunizadas pelas TDIC (GNL, 2006 [2000]). Para tanto, considera-se que as TDIC propiciaram novos modos de comunicação contemporâneos, gerando um novo *ethos* (LANKSHEAR, KNOBEL, 2012), no qual as práticas são mais colaborativas e abrangem múltiplas culturas, o que possibilita a aproximação do currículo oficial com as culturas que o aluno tem contato. É nesse cenário que está a relevância desse trabalho, uma vez que a inserção dos letramentos locais implica ressignificar as práticas escolares, de modo que o aluno seja acolhido em sua diferença, constituindo um espaço, de fato, democrático. Para isso, o arcabouço teórico compreende referenciais para a disciplina de Língua Portuguesa (ROJO, 2009, 2012; KLEIMAN, 2000, 2014), concepção de linguagem (BAKHTIN, 2006 [1979], 2014 [1929]), Pedagogia dos Multiletramentos (COPE, KALANTIZIS, 2006 [2000]) e documentos curriculares nacionais (BRASIL, 2018; SÃO PAULO, 2019). Como resultado, a perspectiva de *design* no processo de ensino e aprendizagem nos fornece a possibilidade de um trabalho pedagógico contextualizado e ressignificado no âmbito público.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa. Projeto de Multiletramentos. Ensino Básico.

1 INTRODUÇÃO

[19] "O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001"

Sabe-se que os desafios no que se refere ao ensino público e básico acerca do componente curricular de língua portuguesa são imensos, visto que tais se esbarram não somente no âmbito das práticas de linguagem trabalhadas em sala de aula, mas também em questões sociais mais amplas como problemas de infraestrutura, escassez de recursos e materiais, entre muitos outros elementos que perpassam os sistemas públicos de ensino. Agrega-se a esse cenário social a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) que estabelece ao currículo a parte comum, devendo as redes de ensino adequar-se tanto esse comum quanto o diversificado com vistas a construir um currículo que, de fato, seja condizente com o alunado a qual essa rede atende.

Assim, tendo em vista esse cenário, este trabalho tenta refletir sobre a perspectiva de projetos de multiletramentos para o ensino de Língua Portuguesa, no âmbito público e básico de ensino, com vistas a atender (a) às necessidades que a sociedade contemporânea impõe e (b) às exigências legais, como a BNCC (BRASIL, 2018). Neste sentido, considera-se que viés de trabalho pedagógico é fundamental para atender os desafios educacionais impostos principalmente aos sistemas públicos.

Para isso, além dos documentos oficiais, como a BNCC (BRASIL, 2018) e o Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019), utiliza-se ainda embasamento teórico que possibilite essa discussão, como o de Letramento (KLEIMAN, 1995; STREET, 2014), Projeto de Letramentos (KLEIMAN, 2000), concepção de linguagem (BAKHTIN, 2006 [1979]; BAKHTIN, VOLOCHÍNOV,2014 [1929]), Multiletramentos (GNL, 2006 [2000]), bem como aspectos relacionados às transformações culturais (GARCÍA CANCLINI, 2015 [1989]).

A relevância social deste trabalho está na discussão sobre práticas pedagógicas para o ensino de língua portuguesa, no contexto público e básico, que vise atender, de fato, o alunado que as redes de ensino público atendem, uma vez que a perspectiva de projetos de multiletramentos possibilita uma prática mais significativa que abarca efetivamente os conhecimentos trazidos pelos alunos, bem como abraçam ainda as culturais as quais tais alunos têm contato.

1.1 OBJETIVOS

Os objetivos deste trabalho dividem-se em geral e específicos.

1.1.1 Objetivo Geral

Refletir sobre a perspectiva de projetos de multiletramentos para o ensino de Língua Portuguesa, no âmbito público e básico de ensino, tendo em vista o atendimento à BNCC (BRASIL, 2018) e às exigências sociais atuais.

1.1.2 Objetivos específicos

- Refletir sobre a metodologia de projetos de multiletramentos para um tratamento adequado do gênero discursivo em relação aos níveis de concretização do currículo;
- Refletir sobre os projetos de multiletramentos como perspectiva que atende à seleção de gêneros discursivos estabelecida pelos documentos oficiais.

2 METODOLOGIA

A metodologia adotada para este presente trabalho embasa-se em uma pesquisa documental e bibliográfica. Primeiramente, levantou-se os documentos oficiais, tidos como produções de esferas governamentais, para compreensão do componente curricular de Língua Portuguesa. Inserem-se nesse levantamento os PCN (BRASIL, 1998), a BNCC (BRASIL, 2018) e o Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019). A escolha pelo Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019) deu-se diante da relevância social do documento, o qual é aplicado a maior rede de ensino básico e público do país, contando com mais de 3 milhões de alunos.

Realizada essa etapa, duas categorias foram estabelecidas: perspectiva de linguagem e perspectiva de trabalho pedagógico. Além disso, do Currículo Paulista emerge também as duas categorias que fundamentam a seleção e trato do gênero: *os tradicionais da esfera escolar* e *os novos e multiletramentos*. A partir disso, elegeu-se o trato aos novos e multiletramentos como embasamento para composição de atividades para a disciplina de língua portuguesa.

Após isso, realizou-se um levantamento bibliográfico desses embasamentos teóricos que perpassam o componente curricular de língua portuguesa para o nível do ensino fundamental, anos finais, no contexto público e básico. Por fim, foi estabelecido que os projetos de multiletramentos como possível caminho pedagógico implicam um ensino contextualizado para as classes sociais as quais são atendidas pelas redes públicas de ensino.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Desde os PCN (BRASIL, 1998), o ensino de língua portuguesa pauta-se na perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, a qual é compreendida como “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 22). Nesse sentido, o texto torna-se central enquanto unidade de trabalho. Duas décadas mais tarde, a BNCC (BRASIL, 2018) mantém esse viés de trabalho, inserindo nessa noção de gênero textual as esferas de comunicação (BAKHTIN, 2006 [1979]; BAKHTIN, VOLOCHÍNOV,2014 [1929]), as quais são imprescindíveis para a compreensão do funcionamento do gênero na sociedade, dada sua função coercitiva em relação à linguagem e ao próprio gênero.

O Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019) também legitima essa perspectiva de linguagem adotada pelos documentos oficiais do âmbito federal, bem como, embora tenha tido tratamento metodológico e pedagógico distinto, já é um viés conhecido de currículos anteriores da rede paulista. No entanto, para constituição do novo currículo da rede assume-se a concepção também dos multiletramentos (GNL, 2006 [2000]) para alicerçar o trabalho em sala de aula com os gêneros discursivos. Assim, além dos gêneros já tidos como tradicionais da esfera escolar, os multiletramentos são acrescentados para composição de materiais didáticos para o nível de concretização do currículo apresentado ao professor e do currículo em ação (SACRISTÁN, 2000).

No entanto, para discutir projetos de multiletramentos, necessitamos primeiramente perpassar pela perspectiva de projetos de letramento, a qual é definida por Kleiman (2000, p. 38) como

> Um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão realmente lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade. O projeto de letramento é uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita (a aprendizagem dos aspectos formais apenas), transformando objetivos circulares como "escrever para aprender a escrever" e "ler para aprender a ler" em ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e a realização do projeto (KLEIMAN, 2000, p. 38).

Enquanto conjunto de atividades, esse viés pedagógico possui 3 características: (a) as atividades devem partir de práticas que os alunos estão acostumados e têm contato em suas vidas além dos muros escolares, o que significa também que a noção de letramento adotada é a ideológica proposto por Street (2014) e Kleiman (1995); (b) a perspectiva de linguagem que penetra tal embasamento é a de cunho bakhtiniano (BAKHTIN, 2006 [1979]; BAKHTIN, VOLOCHÍNOV,2014

[1929]), cuja compreensão dá-se a partir da enunciação produzida na e pela interação, na qual os sujeitos se alteram e se constituem como tal e (c) muitas práticas perpassam esse viés, de modo que vários gêneros podem ser trabalhados ao longo de um mesmo projeto.

Desse viés de letramento e projetos de letramento, cuja finalidade é expandida para além do saber escrever para escrever ou saber ler para saber ler, com a finalidade de, em um segundo momento, ser avaliado pela instituição escolar, emerge também os multiletramentos, os quais fazem-se essenciais, considerando as mudanças sociais que enfrentamos nos últimos anos, devido ao advento tecnológico e, em consequência, das redes sociais.

As novas tecnologias alteraram de modo significativo nossas vidas, tanto que Lankshear e Knobel (2012) tratam essas alterações a partir do que chamam de novo *ethos*, visto a descentralização, por exemplo, da produção de textos, pois qualquer um pode produzir e compartilhar, de modo que até o processo de autoria na internet se configura de maneira diferente, mais remixada. A partir de um texto é possível produzir muitos outros em formatos distintos, com objetivos também distintos.

Dessa alteração social provocada pelo digital, García Canclini (2015 [1989]) afirma que, embora tal aspecto seja ainda muito desigual em relação à produção e uso, dependendo muito dos modos de apropriação e como tais tecnológicas modificam as práticas sociais, tem-se a "decomposição das coleções rígidas", a desterritorialização e a hibridação na produção cultural, de modo que cada um passa a ter "sua própria coleção" (MOURA, ROJO, 2012).

Emerge desse cenário, os multiletramentos, composto pela multiplicidade de culturas e pela multiplicidade de linguagens (COPE; KALANTZIS, 2006c [2000]; GNL 2006 [2000]). Nessa perspectiva, "todo letramento é letramento multimidiático: você nunca pode construir significa com língua de forma isolada. É preciso que haja sempre uma realização visual ou vocal de signos linguísticos que também carrega significado não-linguístico" (LEMKE, 2010, p. 456). Não há como, assim, considerar apenas o letramento da letra no ensino de língua portuguesa, ainda que estejamos cientes das desigualdades de acesso, de uso e de produção de conteúdo no ambiente digital no que se refere ao alunado das redes públicas de ensino. É também diante desse aspecto que a escola necessita desenvolver atividades significativas em relação aos multiletramentos: os alunos precisam ter acesso para (a) saber usar de modo crítico e ético tais tecnologias e (b) a partir desse conhecimento não ser refém desse mercado (KRESS, 2006 [2000]).

Projetos de multiletramentos oportunizam um viés de trabalho a partir da noção de *design*, que desprovida de acepções negativas, abarca tanto o processo quanto o resultado dessa etapa – o produto (COPE; KALANTZIS, 2006a [2000]). Esse movimento é composto pelo *design*, *designing*

e *redesign*, que consiste na materialidade disponível, seguido de um trabalho contextualizado e o produto desse trabalho, com possibilidade de retorno ao *design* de modo ressignificado.

Para a Pedagogia dos Multiletramentos, Cope e Kalantzis, 2006b [2000]), ainda acrescentam os movimentos de prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformada. A prática situada compreende atividades as quais estejam imersas nas culturas e *design* disponíveis para esse alunado, de modo que seja possível ampliá-los, o que culmina na análise crítica e sistemática de tais na etapa da instrução aberta (ROJO; MOURA, 2012).

> Tudo isso se dá a partir de um *enquadramento dos letramentos críticos* que buscam interpretar os contextos socais e culturais de circulação e produção desses designs e enunciados. Tudo isso visando, como instância última, à produção de uma *prática transformada*, seja de recepção ou de produção/distribuição (*redesign*) (ROJO; MOURA, 2012, p. 30, ênfase dos autores).

Neste sentido, todo o processo pedagógico dá-se de maneira contextualizada, considerando todo o conhecimento de mundo que o aluno possui e de modo a tratá-los sem pré-conceitos ou julgamentos (COPE; KALANTZIS, 2006d [2000]), o que produz um ambiente acolhedor e propício para o desenvolvimento de projetos de multiletramentos, enquanto caminho pedagógico.

As perspectivas de Projetos de Letramento e Pedagogia dos Multiletramentos, culminando na de Projetos de Multiletramentos, oportunizam não somente a seleção de gêneros e práticas que impliquem diversidade cultural, linguística e tecnológica, mas envolvem principalmente o trato adequado aos gêneros e práticas sociais selecionados para composição do currículo, visto que não adianta inserir essas práticas sociais e tratá-las de modo colonializado, com vistas ao exclusivo regulamento de como usar a tecnologia (ROJO; BARBOSA, 2015). Nossos alunos já sabem como usá-la, no entanto, há de se ter um trato ético, crítico e estético sobre esse uso, para que, por exemplo, *Fake News* não sejam compartilhadas, e sim denunciadas às esferas competentes, exercendo desse modo um papel de cidadão crítico, o qual compreenda a importância de tais posicionamentos.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dessa fundamentação teórica, alinhada a documentos oficiais, como a BNCC (BRASIL, 2018) e o Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019), pode-se discutir o trato aos gêneros e às práticas de leitura/escuta, oralidade, análise linguística e semiótica e de produção de texto. Para isso, a figura

abaixo indica os campos de atuação estabelecidos pela BNCC (BRASIL, 2018) para composição de currículo em seus vários níveis de concretização no que tange o ensino de língua portuguesa.

Figura 1 - Campos dos Anos Iniciais e Anos Finais
Fonte: BRASIL, 2018, p. 84

Há 4 campos para cada ciclo do ensino fundamental – campo da vida cotidiana, artístico-literário, das práticas de estudo e pesquisa e da vida pública, nos anos iniciais, e campo artístico-literário, das práticas de estudo e pesquisa, de atuação na vida pública e jornalístico-midiático, nos anos finais – os quais representam uma possibilidade contextualizada no trato ao gênero discursivo e à perspectiva discursivo-enunciativa de linguagem. Para os anos finais, espera-se uma complexificação dos gêneros atendidos nos anos iniciais.

A articulação entre os campos, a partir de projetos de multiletramentos, considerando que o Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019) assume a seleção de gêneros a partir dos já tidos como tradicionais e dos multiletramentos, efetiva a perspectiva de linguagem, de modo que o aluno possa

Anos iniciais	Anos finais
Campo da vida cotidiana	
Campo artístico-literário	Campo artístico-literário
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa
Campo da vida pública	Campo jornalístico-midiático
	Campo de atuação na vida pública

compreender o funcionamento da língua portuguesa além da gramática normativa ou de regras do "bem escrever" um texto, visto que o trabalho com o gênero em sala de aula tem se restringido aos constituintes do gênero para escrever um texto adequado, sem consideração aos demais elementos que compõem o uso do gênero discursivo.

Assim, um projeto de multiletramentos a partir de uma dada temática pode transitar entre diferentes gêneros, como notícia, gênero tradicional da instituição escolar, e meme ou *gif*, gêneros do âmbito das redes sociais, os quais os alunos estão totalmente habituados, ainda que o acesso à internet e a tais práticas sejam desiguais, como sabemos.

Como exemplo, uma situação vivenciada pelos alunos na instituição escolar pode e deve se tornar objeto de estudo e discussão, visando principalmente e, em última instância, aspectos do campo de atuação na vida pública. No entanto, é possível perpassar outros campos, como o jornalístico-midiático. A partir dessa situação-problema, é possível fazer um levantamento das opiniões dos

demais alunos, com questionários tanto face a face quanto digitais. Realizado o questionário, há de se tratar os dados obtidos em tais, atividade que pode perpassar o campo das práticas de estudo e pesquisa, visto a necessidade de um trabalho sistematizado em relação aos dados com vistas a apresentá-los aos outros sujeitos que vivenciam o problema.

A apresentação dos dados aos demais pode ser realizada a partir de *podcasts*, *posts* em rede social ou ainda apresentações orais para a comunidade. Dessa situação gera-se outra discussão sobre as possibilidades para resolução do problema. Assim, sistematiza-se as possíveis soluções a fim de tentar solucionar o problema inicial, o que envolve múltiplas habilidades exigidas pela BNCC (BRASIL, 2018) e pelo Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019).

A produção de *podcasts* ou *posts* em redes sociais também implicam práticas que envolvem tanto o campo de atuação na vida pública quanto o das práticas de estudo e pesquisa, visto a necessidade de construir roteiros para elaboração de textos com determinado objetivo com a finalidade de atingir os resultados requeridos.

Ainda que não seja possível modificar tais problemas elencados em um primeiro momento, a mobilização para resolver essa situação pode perpassar todas as esferas de atividades estabelecidas pela BNCC (BRASIL, 2018), o que possibilita um trabalho contextualizado com os gêneros discursivos, de modo que o ensino não se restrinja a apenas um gênero trabalho, como acontece com as sequências didáticas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos dados apresentados, podemos concluir que a perspectiva de projetos possibilita um trabalho mais contextualizado em sala de aula, de modo que os alunos possam, de fato, sentir-se que estudam a linguagem para além de aspectos normativos. Assim, também, tendo em vista à BNCC (BRASIL, 2018), faz-se essencial considerar o viés de projetos de multiletramentos no tratamento do *currículo apresentado ao professor* e, principalmente, no *currículo em ação* (SACRISTÁN, 2000), momento no qual são desenvolvidas as atividades em conjunto com os alunos, visto a possibilidade didática que a concepção apresenta para o trato de práticas desvalorizadas pela instituição escolar.

Neste sentido, o movimento pedagógico de *design* que implica a prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformada, viabiliza não só um trabalho contextualizado e significativo para o alunado de classes sociais mais desprestigiadas, que, geralmente, são os que

necessitam do ensino de instituições públicas, mas também possibilitam, além do trato adequado de tais práticas, um amplo panorama na seleção de gêneros, os quais não são tratados de modo hierarquizados ou tidos como melhores ou piores para a instituição escolar.

Essa seleção e trato ao gênero e, em consequência, trato às práticas sociais de leitura e de escrita, visa atender à perspectiva de linguagem adotada desde os PCN (BRASIL, 1998), mas que, ao longo das duas décadas seguintes, foi tratada nos demais âmbitos de concretização do currículo de modo equivocado. Assim, espera-se que, a partir da BNCC (BRASIL, 2018), o trato e a seleção ao gênero atinjam as expectativas da própria noção de linguagem de cunho bakhtiniano e, consequentemente, nossos alunos possam, de fato, compreender o funcionamento da linguagem nas práticas sociais as quais estão habituados em suas vidas, para, desse modo, poder ampliá-las e ressignificá-las.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2006 [1979].

BAKHTIN, M. M.; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014 [1929].

BRASIL (Ministério da Educação). **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf Acesso em: 21 out. 2019.

BRASIL (Ministério da Educação). **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 21 out. 2019.

COPE, B.; KALANTIZIS, M. *Designs for social futures*. In: B. COPE; KALANTIZIS, M (org.). ***Multiliteracies****: Literacy Learning and the Design of Social Futures. New York: Routledge*, 2006a [2000], p. 203-234.

COPE, B.; KALANTIZIS, M. *A multiliteracies Pedagogy: a pedagogical supplement*. In: B. COPE; KALANTIZIS, M (org.). ***Multiliteracies****: Literacy Learning and the Design of Social Futures. New York: Routledge*, 2006b [2000], p. 239-248.

COPE; KALANTIZIS, M. *Introduction: Multiliteracies: the beginnings of an idea*. In: B. COPE; KALANTIZIS, M (org.). ***Multiliteracies****: Literacy Learning and the Design of Social Futures. New York: Routledge*, 2006c [2000], p. 3-8.

COPE, B.; KALANTIZIS, M. Changing the Role of Schools. *In*: B. COPE; KALANTIZIS, M (org.). **Multiliteracies**: Literacy Learning and the Design of Social Futures. New York: Routledge, 2006d [2000], p. 121-148.

GARCÍA CANCLINI, N. **Culturas híbridas**. São Paulo: Edusp, 2015 [1989].

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. B. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? *In*: KLEIMAN, Angela B.; SIGNORINI, I. (org.) **O ensino e a formação do professor**. Alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artmed, p. 223-243, 2000.

KRESS, G. Design and transformation: new theories of meaning. *In*: B. COPE; KALANTIZIS, M (org.). **Multiliteracies**: Literacy Learning and the Design of Social Futures. New York: Routledge, 2006 [2000], p. 153-161.
LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. 'New' literacies: technologies and values. **Revista Teknokultura**, v. 9, n. 1, p. 45-69, 2012.

LEMKE, J. L. Letramentos metamidiáticos: transformando significados e mídias. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. V 49, nº 2, Campinas, Jul./Dez. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/tla/v49n2/09.pdf Acesso em 15 jun. 2020.

ROJO, R. H. R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

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

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Trad. Ernani F. da R. Rosa. 3. ed. Porto Alegre, ArtMed, 2000.

SÃO PAULO (Estado). **Currículo Paulista**. São Paulo: SEDUC, 2019a. Disponível em http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portals/84/docs/pdf/curriculo_paulista_26_07_2019.pdf Acesso em: 10 out. 2019.

STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of Multiliteracies designing social futures. *In*: B. COPE; KALANTIZIS, M (org.). **Multiliteracies**: Literacy Learning and the Design of Social Futures. New York: Routledge, 2006 [2000], p. 9-37.

EIXO 1: GT 5 - MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Apresentação do Gt:

Este GT busca congregar trabalhos da EJA e a educação popular a partir de práticas pedagógicas, currículo ou relatos de experiência desenvolvidas na EJA. Nesse sentido, pode-se contemplar trabalhos do currículo do ciclo 1 e 2 da EJA, além do Ensino Médio que envolva ensino-aprendizagem, avaliação, currículo, políticas educacionais e etc.

Coordenador do Gt:

Esp. Adilma Machado
Dra Jaqueline Daniela Nascimento



ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS PARA DINAMIZAR O PROCESSO ENSINO/APRENDIZAGEM EM MEIO A PANDEMIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

SANTOS, Robéria Goncalves dos
Faculdade Alpha
roberia_19@hotmail.com
Mestranda
Orientador: Dr. Diógenes José Gusmão Coutinho

RESUMO

Cada vez mais nota-se o uso da tecnologia no âmbito educacional como ferramenta facilitadora do ensino aprendizagem. Objetivo deste estudo foi mostrar as principais ferramentas tecnológicas utilizadas como estratégia metodológica na educação de Jovens e Adultos da zona rural nesta pandemia. Trata-se de uma modalidade sistemática de uma abordagem qualitativa e quantitativa, principalmente no que tange os problemas que interferem no aprendizado dos alunos, bem como na integração entre professor/aluno por meio de uma parceria na busca do sucesso da aprendizagem. Utilizou-se para pesquisa as seguintes ferramentas metodológicas, leituras de artigos científicos, pesquisas cientificas na plataformas: sciELO, Google acadêmico, livros, questionários e terá como sujeito da pesquisa doze estudantes da EJA. A escolha desta pesquisa objetivou acompanhar o processo de adaptação da professora da Modalidade EJA Zona Rural com as aulas remotas e as tecnologias. A pesquisa torna-se relevante por evidenciar que as visões e ideias que norteavam essa modalidade vêm sendo desconstituídas, abordando outros interesses e conhecimentos adquiridos através do uso das TICs, viabilizando as discussões pertinentes ao processo de ensino-aprendizagem na educação de Jovens e Adultos. A realização desse trabalho foi de extrema importância para o entendimento de como vem sendo a utilização desses recursos tecnológicos em meio à pandemia e há evidencias da contribuição destas ferramentas tecnológicas, elas colaboram ativamente na construção do conhecimento do ensino aprendizagem.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Ensino Aprendizagem. Pandemia. Tecnologias.

1- INTRODUÇÃO

Nota-se que nos dias atuais, cada vez mais o uso da tecnologia no âmbito educacional como ferramenta facilitadora do ensino aprendizagem. Segundo (Corazza, 2001, p. 18) aquilo de que não se pode saber, é preciso pesquisá-lo. Neste sentido, a concepção de aprendizagem da Educação de Jovens e adultos estabelece como prioridade estratégias metodológicas que contribuam no

desenvolvimento do aprendizado em tempos de isolamento social, o acesso as ferramentas tecnológicas estão sendo de grande contribuição para um conhecimento de qualidade, pois permite unir a teoria a prática, procurando não fragmentar o conhecimento através das disciplinas ou conteúdos, funciona como um recurso que irá diagnosticar o nível de aprendizado dos alunos, suas dificuldades e anseios, favorecendo também a identificação e a correção dos erros e a constante reelaboração, sem esquecer de tudo que já foi criado. Exige do professor um compromisso com as mudanças necessárias e um trabalho de ação-reflexão- ação que estabeleça uma rede dialógica de interação com o intuito de promover a ruptura do distanciamento entre aluno/professor. Existem alguns aplicativos na internet que proporciona ao professor uma atuação diferenciada da aula presencial, instigando os alunos a buscarem novos conhecimentos através de pesquisas, investigações, críticas, aprimorando e transformando ideias e experiências, não é preciso que professor se torne mestre das ferramentas tecnológicas, mas sim um mediador neste processo de aprendizagem, andando juntos em busca de um mesmo propósito que é o conhecimento. Essa ação gera transformação no modo de pensar a educação como unicamente presencial e leva o professor a despertar para um ensino híbrido, esse novo método de ensino nos traz uma compreensão critica sobre o uso do livro didático, que deixa de ser o guia da prática do professor e passa a ser mais uma, dentre outras fontes de informação e de desenvolvimento do trabalho. O professor deve assessorar o aluno em ter uma visão de escola renovada para um ensino que mereça uma atenção específica onde às tecnologias façam parte das perspectivas de saberes integrado aos conhecimentos.

Para Monereo (2007, p. 14), assessorar significa ajudar, mediar, colaborar, apoiar, guiar. É neste contexto de diversidades de ferramentas tecnológicas que o professor dever pensar em metodologias que subsidie a prática pedagógica assegurando o direito do aprendizado, que mesmo com tantas dificuldades os alunos sejam inseridos neste novo ensinar/aprender, os alunos da EJA nos mostra que é possível se formar, desenvolver, construir conhecimentos, habilidades, competências e valores que transcendam os espaços físicos da escola, independente da faixa etária. No processo de alfabetização da Educação de Jovens e Adultos, percebemos que não é apenas necessário que os mesmos tenham acesso à sala de aula presencial, faz-se imprescindível o domínio do uso das tecnologias para realização de aulas diferenciadas e de qualidade, em tempo de isolamento social a interação é de suma importância, entretanto, há enormes conflitos e contradições a serem superados diante da realidade que vivemos.

Considerando o exposto cenário educacional que vivenciamos o professor deve continuar

se qualificando para o mundo digital, que através destas ferramentas tecnológicas o processo de aprendizagem seja concomitantes e interativas, as aulas dinâmicas nos envolvem dia-a-dia, por meio dos diálogos e o desenvolvimento crítico de suas ideias, o homem encontra-se em constante evolução, sendo necessário que nesse processo de aprendizagem dos enigmas virtuais e que assim os mesmos possam ser capazes de construir novos conhecimentos. As TICS têm como características importantes à agilidade e a possibilidade de acesso os conteúdos da comunicação e informação mediante a digitalização e comunicação em redes. Essa nova dinâmica das relações entre as pessoas deu origem ao que hoje se conhece como a Sociedade da Informação e do Conhecimento (SILVA, 2003).

Segundo Moran (2003), as TIC proporcionam atualmente, um auxilio fundamental ao gerenciamento das atividades pedagógicas. A criação de alguns aplicativos facilitaram as práticas pedagógicas dos professores, a sua utilização permite eliminar as barreiras de tempo e espaço entre quase toda comunidade escolar. Moran (2003) elucida que a multiplicidade dos conhecimentos e da compreensão é indispensável em todas as áreas aplicando as TICS, pode ser possível por meio da internet, visto que este é um espaço virtual de comunicação e de divulgação de grande alcance.

Surge dessa expectativa o grande desafio: uma Educação de Jovens e Adultos que comtemple uma escolarização com as novas práticas pedagógicas, de forma a estimulá-los a compreender a necessidade da adaptação com estas ferramentas tecnológicas no processo deste novo normal, considerando necessária a articulação com os alunos e o mundo do trabalho. O objetivo geral deste trabalho foi acompanhar o processo de adaptação do professor da Educação de Jovens e Adultos na zona rural com as aulas remotas e as tecnologias. Além disso, pretende-se discutir ideias para melhorar o desenvolvimento do estudante mediante as dificuldades apresentadas neste nesta nova realidade educacional e abrir possibilidades de novos estudos e novas experiências para inovações nesse campo de estudo.

Esta pesquisa de caráter qualitativo e quantitativo buscou mostrar as principais ferramentas tecnológicas utilizadas como estratégia metodológica na Educação de Jovens e Adultos da zona rural nesta pandemia

1.1 EJA: UMA EDUCAÇÃO POSSÍVEL

Segundo Freire (apud GADOTTI, 1979, p. 72) em Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta, os termos Educação de Adultos e Educação não formal referem-se à mesma área

disciplinar, teórica e prática da educação, porém com finalidades distintas. Mesmo por meio de muitas propostas de valorização da Educação de Jovens e Adultos, a cada ano vários dados estatísticos tem aumentado sob analfabetos digitais.

A Educação de Jovens e Adultos deve ser pautada numa Educação Multicultural, que envolva e desenvolva conhecimentos e uma integração na diversidade cultural, de compreensão mútua, contra a exclusão por motivos de raça, sexo, cultura ou outras formas de discriminação, portanto para isso o professor deve conhecer bem o próprio meio do aluno, e estando a par dessa realidade é que haverá uma educação de qualidade.

Considerando, a realidade dos alunos é que o professor conseguirá dá impulso e a motivação necessária à aprendizagem, despertando nos alunos interesses e entusiasmos, abrindo-lhes um maior campo para que se atinja o conhecimento.

Os alunos da modalidade EJA desejam ver a aplicação imediata do que estão aprendendo e, ao mesmo tempo, precisam de estímulos para resgatar a sua autoestima, pois na sua maioria sofrem com sua ansiedade, angústia e "complexo de inferioridade", causando assim a evasão muitas vezes em massa de nossas escolas. Os mesmos, porém são tão capazes como uma criança, exigindo-se apenas mais técnicas e metodologias eficientes que os estimulem a continuar nessa modalidade.

Mediante a tudo isso há muitas décadas buscam-se métodos e práticas adequadas ao aprendizado de Jovens e Adultos, como Paulo Freire. Que propõe que o papel do professor seja o de mediar à aprendizagem, valorizando a própria bagagem de conhecimentos trazida por seus alunos, ajudando-os a transpor esse conhecimento para o "conhecimento letrado". “A escrita não é um produto escolar, mas sim um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade” (FERREIRO, 2001, p. 43).

Novas tecnologias foram implantadas, exigindo uma mão-de-obra cada vez mais qualificada e articulação no processo de escolarização e qualificação profissional. Além disso, várias famílias que moravam em centros urbanos migraram para as zonas rurais, uma vez que a economia desacelerou e o desemprego aumentou.

Diante desta realidade, o analfabetismo digital passou a ser reconhecido como problema, pois, até então, morando longe das cidades, o fato de não saber ler, escrever e utilizar as ferramentas tecnológicas não dificultava a obtenção de um emprego no cultivo de lavouras.

Com o crescimento social, a mudança econômica e o avanço tecnológico, as pessoas se sentem obrigadas a procurar a escola na tentativa de conseguir um emprego na cidade, melhorar seu padrão de vida ou manter-se atualizado nos processos de avanços e nas mudanças decorridas

no mercado de trabalho, no entanto, a cada dia vêm exigindo mais conhecimentos e habilidades, como atestados de maior escolarização, coagindo a voltar à escola básica, como adolescente, ou já depois de idoso, para dá continuidade aos estudos é até mesmo chegar a conquistar um diploma.

Essa realidade tem sido responsável pela criação de diversos projetos voltados para a alfabetização e educação de jovens e adultos e continuidade das fases para término do ensino médio.

A educação de Jovens de adultos é processo de construção de conhecimentos que envolvem suas particularidades tanto na aquisição da leitura e escrita como também a preparação básica para o trabalho e a cidadania. Considerando que a sociedade vai evoluindo, surge a necessidade da escolarização, pois a educação dos Jovens e Adultos beneficia a educação das crianças e adolescentes, mediante a escolarização dos pais a contribuição para o aprendizado dos seus filhos torna-se mais eficaz, conscientizando a importância dos seus filhos permanecerem na escola.

Considerando que a educação tem assumido novos contornos em face das mudanças ocorridas na sociedade em meio ao isolamento social e também é a responsável pelo crescimento do aprendizado virtual, pois à medida que os alunos vão ficando mais familiarizado com as tecnologias, o nível do aprendizado vai melhorando, os mesmos ficam mais conscientes, críticos e exigentes. E, com isso, vão buscando aprimorar as condições de alimentação, de saúde, de higiene, de segurança e de satisfação pessoal. Por fim, a educação proporciona o desenvolvimento da social dos alunos da EJA da zona rural.

Sabe-se que as ferramentas tecnológicas são instrumentos que vão permitir às pessoas buscarem uma melhoria de vida, capacitando-se para competir no mercado de trabalho.

A ação educacional para Jovens e Adultos indica que se faz necessário uma mudança do ponto de vista dominante sobre aulas presenciais na sociedade e que se aplique o ensino híbrido o que só ocorrerá pela mudança da metodologia e a valorização atribuída as TICs.

É muito comum, ainda, a concepção de que a partir de certa idade já é tarde para se estudar e aprender a utilizar as ferramentas tecnológicas. Ainda assim, há histórias de vida que têm mostrado justamente o contrário: a garantia de uma educação de qualidade que tem permitido mudanças nos relacionamentos dos sujeitos envolvidos, abrindo novas oportunidades educacionais e profissionais.

Mesmo Vigotsky não tendo voltado seus estudos para o desenvolvimento do adulto, nem para os problemas relacionados à Educação de Jovens e Adultos, muitas das construções teóricas que elaborou refletem sobre as práticas de ensinar-aprender em salas de alfabetização e as práticas

de formação de alfabetizadores que, hoje em dia, elucidam o ensino remoto a partir de textos, e as concepções de produção, que significa ser aluno incluso no processo digital, especialmente, para ler e escrever diferenciando-se do termo alfabetizado que diz respeito ao indivíduo que adquiriu o estado ou a categoria de quem se apossou da leitura e da escrita, e que replica de maneira satisfatória às demandas das praticas sociais (FREIRE; MACEDO, 2002).

> Vigotsky tem no signo um fragmento imprescindível para elaboração da consciência, entretanto, ele vê o signo além de um instrumento que modifica o mundo externo, além disso, determina as ações sobre o psiquismo das pessoas, melhor dizendo, os signos reorganizam e pertencem as atividades mentais internas e ao, mesmo tempo atuam como mediador externo. Vigotsky (apud PERIPATO, 2005, p.70) afirma que "o importante no processo educacional é a formação da consciência, que é de certa forma determinada pela natureza das interações com o outro, as relações sociais com as quais cada indivíduo trava conhecimento".

É pontual que o aprendizado está intrinsecamente relacionado com fatores sociais, políticos e econômicos, ordenados pelo contexto social. Para uma educação adequada é primordial ter evidente a compreensão de que a realidade dos sujeitos não pode ser desarticulada do processo de aprendizagem.

Do ponto de vista de Aguiar (2000), a reflexão sobre o processo de internalização, significa dizer que, o que se realiza no plano externo, passa a se realizar no nivelamento, distinguindo a realidade social transformadora da realidade psicológica. É um processo em constante elaboração e movimento, pois pensar, agir, sentir também está em processo de construção.

Aguiar (2000) esclarece que a consciência aporta-se nas elaborações das condições históricas da significação. Todo esse processo reflexivo reporta à necessidade de compreender o homem pelo homem, no processo de individualização por meio da socialização. O que caracteriza um grau de individualização que pede uma diferenciação de papéis, uma distância em relação às expectativas esperadas por outros, quando é um que desempenha um novo papel – são determinações sociais que solicitam o reconhecimento de uma nova postura.

2 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Mostrar as principais ferramentas tecnológicas utilizadas como estratégia metodológica na Educação de Jovens e Adultos da zona rural nesta pandemia

1.1.2 Objetivos específicos

- Verificar os obstáculos encontrados nas aulas remotas pelo professor que atua na Educação de Jovens e Adultos;

- Analisar a colaboração das tecnologias na dinâmica das aulas remotas e no processo de aprendizagem dos alunos da Educação de Jovens e Adultos;

- Desenvolver conteúdos didáticos: produzir textos, áudio, vídeos, animações e imagens, usando ferramentas apropriadas à produção de cada tipo de mídia com orientações pedagógicas adequadas.

METODOLOGIA

Este estudo foi realizado em uma turma de Educação de Jovens e Adultos, com faixa etária de 30 à 76 anos de idade, teve início a partir do mês de março do ano letivo de 2020 (dois mil e vinte),e tem como público-alvo os 12 (doze) alunos da turma da EJA, salientamos que algumas atividades propostas para o desenvolvimento deste artigo cientifico foram realizadas de março à julho de 2020.Os alunos da turma são em sua grande maioria adultos e idosos, que pelos mais variados motivos afastaram-se da escola e que por diversos momentos demonstravam insegurança na utilização das ferramentas tecnológicas e não se visualizavam como seres capazes de fazer uso das TICs. Como método de pesquisa, foram observadas as aulas remotas além das entrevistas com os alunos sobre a contribuição pedagógica da utilização dessas tecnologias no processo de aprendizagem em tempo de isolamento social.

Foram observados, no primeiro mês que os alunos não tinham habilidades com o uso das TICs, os mesmos relataram que só utilizavam os celulares para comunicação e ficaram constrangidos diante das dificuldades apresentadas no decorrer das aulas. Entretanto o questionário foi realizado com a participação dos alunos, professor, coordenador e gestor, que, com conhecimento do contexto contribuíram na elaboração deste trabalho científico. Eles abordaram a contribuição das ferramentas tecnológicas no aprendizado, se há inclusão digital, se na prática há aprendizado com o uso das ferramentas tecnológicas, as dificuldades encontradas pelo professor

que atua na Educação de Jovens e Adultos, os conteúdos desenvolvidos nas multimídias e se as propostas inicialmente correspondem às expectativas da construção do conhecimento. Aborda-se para pesquisa as seguintes ferramentas metodológicas, leituras de artigos científicos, pesquisas científicas nas plataformas: sciELO, Google acadêmico, livros, questionários e terá como sujeito da pesquisa estudantes da EJA. Diante dessa realidade apresenta-se a coleta de dados realizada através de um questionário e as evidências das aulas remotas. Este trabalho contribui para a construção de novos conhecimentos e teorias.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Busca-se com esta pesquisa identificar de forma mais clara os métodos de ensino aprendizagem aplicados nas aulas remotas, contribuindo para aulas mais dinâmicas e atrativas para os alunos, despertando neles o interesse em aprender. Novos ensinamentos vão surgindo, com as ferramentas tecnológicas assim precisamos adequar os métodos usados para explicar ao aluno da Educação de Jovens e Adultos, o que eles precisam saber e aprender para uma vida pedagógica, levando a ele conhecimento virtual.

Vivemos numa sociedade em constantes mudanças e precisamos estar aptos para estar ensinando esta nova realidade. No decorrer da pesquisa percebemos que mesmo após pandemia o uso das tecnologias fará parte do nosso cotidiano com a implementação do ensino hibrido.

2.1 Lacunas na Formação de Educadores de Jovens e Adultos

Diante da escassez de políticas educacionais que vissem contemplar uma educação de qualidade, que contribua na formação da Educação de Jovens e Adultos, os profissionais desta área se encontram diante de um grande desafio educacional, que é integrar seu trabalho pedagógico através das tecnologias de forma que possibilitem unir seus conhecimentos a novas metodologias. Os professores desta modalidade educativa necessitam de um olhar voltado para á formações que contemplem esse público.

Os professores que atuam com a modalidade de Jovens e Adultos, são os mesmos que lecionam no ensino regular, eles tentam adaptar a metodologia a este público específico, ou reproduzem com os Jovens e Adultos as mesmas metodologias que utilizam com crianças e adolescentes.

> O conhecimento na ação, ou o conhecimento tácito, seria aquele constituído na prática cotidiana do exercício profissional. Concebemos que esse é um saber que se constrói com base nos conhecimentos prévios de formação inicial, articula do com os saberes gerados na prática cotidiana, de forma as sistemáticas e muitas vezes sem tomada de consciência acerca dos modos de construção. Para um projeto de formação numa base reflexiva, torna-se fundamental conhece revalorizar esses conhecimentos que são constituídos pelos professores, seja através de uma reflexão teórica, seja através desses processos eminentemente os sistemáticos. (LEAL,2005, p.114):

A docência nas turmas de educação de Jovens e Adultos na sua maioria complementa a jornada de trabalho dos professores no período noturno, profissionais esses que muitas vezes atuam com crianças e adolescentes no período diurno. A rotatividade desses professores e a inexistência de equipes que realmente estejam dedicadas a essa modalidade.

As condições citadas acima tendem a gerar desmotivação nos profissionais dessa modalidade, é fundamental que o professor da EJA tenha a consciência da importância seu papel na vida escolar dos alunos como mediador dos conhecimentos.

Partimos para compreensão da necessidade de politicas educacionais que contribuam na geração de um novo olhar sobre esta modalidade, diferente do olhar negativo, preconceituoso imposto pela sociedade educacional.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A referida pesquisa foi pautada na realidade de acompanhar o processo de adaptação do professor da Modalidade EJA zona rural com as aulas remotas e as tecnologias. De onde advém todo contexto da fala dos sujeitos participantes.

Através desse estudo buscou-se compreender sobre a importância das ferramentas tecnológicas para uma metodologia dinâmica utilizada no dia a dia.

Considerando o exposto, as aulas remotas demostram atender praticas produtivas e novas metodologias que vem se adequado as reais necessidades dos alunos, acredita-se que essa pesquisa venha a contribui para uma melhor compreensão de como esta sendo o trabalho educacional com a contribuição das TICs no ensino da Educação de Jovens e Adultos.

Portanto a educação de Jovens e Adultos estar possibilitando um aprendizado que ficará na história da educação, em meio a pandemia os alunos dispõe de igualdade de condições educacionais. Os dados para essa pesquisa foram coletados com alunos da Educação de Jovens e Adultos da zona rural, anos iniciais ensino fundamental I. Foi aplicado questionário fechado aos

alunos, professor, coordenador, gestor com perguntas que contribui para o aprofundamento deste trabalho cientifico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desse trabalho foi fundamental para o entendimento de como vem sendo a utilização desses recursos tecnológicos em meio ao isolamento social, sendo assim conclui-se que há evidências que as tecnologias ativas podem ser ferramentas utilizadas na promoção da aprendizagem de Jovens e Adultos e com indicativos de resultados significativos sobre a contribuição destas ferramentas tecnológicas na construção do conhecimento do ensino aprendizagem.

No contexto atual vivemos em um mundo conectado, a necessidade da utilização das tecnologias em meio a este cenário pandêmico está posta e apresentada a todos os indivíduos da sociedade, cabe ao professor, apresentar e possibilitar o acesso e conhecimento dos novos processos tecnológicos, traçando objetivos que colaborem para uma participação crítica do aluno. Por isso a necessidade que se tenha um olhar cuidadoso e atencioso a cada um dos alunos, a realidade educacional apresenta situações comportamentais, que precisam ser percebidas pelos professores, atividades que desenvolvam e aprofundem os conceitos da Educação de Jovens e Adultos de forma mais absoluta no processo de utilização das tecnologias.

Nosso objetivo de pesquisa foi investigarmos as ferramentas tecnológicas adotadas pelo professor e como se deu o uso das TIC’s e os recursos pedagógicos utilizados no processo de ensino aprendizagem dos alunos da educação de Jovens e adultos. Podemos constatar que depende da forma que o professor aborda os conteúdos através das aulas remotas, pois se a metodologia ou as TIC’s forem usadas de forma descontextualizada afastará os alunos e não alcançará suas metas de aprendizagem. No entanto, se estes forem usados adequadamente, baseados na interação professor/aluno, levando em consideração principalmente as especificidades desse alunado, estes terão toda a oportunidade de avançarem em seu processo de conhecimento.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. da S. **A formação do profissional da educação no contexto da reforma educacional brasileira.** In: FERREIRA, N. S. C. (org). Supervisão educacional para uma escola de qualidade. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

CORAZZA, M. A. **Terceira Idade & Atividade Física.** 1. ed., São Paulo: Phorte, 2001

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. Tradução Horácio Gonzales et al., 24. ed. Atualizada. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio Janeiro: Paz e Terra, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 35 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GADOTTI, M. Educação e ordem classista. São Paulo: Cortez, 1979.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação.** 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

LEAL, Telma Ferras. Desafios da educação de Jovens e Adultos: construindo práticas de alfabetização/ Telma Ferraz Leal; Eliana Borges Correia de Albuquerque (org.) –1ª ed.; 1. Reimp. –Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORAN, J. M. Gestão inovadora da escola com tecnologias.In:VIEIRA, Alexandre (org).**Gestão educacional e tecnologia.** São Paulo, Avercamp, 2003.

OLIVEIRA, Celina Couto de; COSTA, José Wilson da. & MOREIRA, Mércia. Ambientes informatizados de aprendizagem. In: COSTA, J. W. & OLIVEIRA, M. A. M. (Org.) **Novas linguagens e novas tecnologias: educação e sociabilidade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. 149 páginas.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Psicologia da arte.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005

31/JUL e 1 e 2/AGO 2020
IV CONEPI
IV CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO & PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES
conepi.contatosempreendimentos.com.br
Evento 100% Online

A PRÁTICA MÉDICA E SOCIEDADE: UMA DISCIPLINA DO CURSO DE MEDICINA DA UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO (1997-2019) NA PERSPECTIVA FREIREANA

SILVA, Luís Eduardo Teixeira da Silva
Universidade São Francisco - (Programa de Pós Graduação Stricto Sensu em Educação)
luis.teixeira@usf.edu.br

PAIVA, Rodrigo Ribeiro de
Universidade São Francisco - (Programa de Pós Graduação Stricto Sensu em Educação)
rodrigo.paiva@usf.edu.br

GUIMARAES, Maria de Fátima
Universidade São Francisco (PPGSS em Educação)
Universidade São Francisco - (Programa de Pós Graduação Stricto Sensu em Educação)
fatima.guimaraes@usf.edu.br

RESUMO

A presente pesquisa tem como objeto mais geral flagrar as formas de implementação da perspectiva da educação popular na proposta de educação médica da disciplina de “Práticas Médicas e Sociedade” (doravante PMS) da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade São Francisco (doravante FCM-USF), a qual é ofertada do primeiro ao oitavo semestre. Do ponto de vista da educação popular, a educação tem a missão de formar sujeitos éticos, reconhecendo a necessidade de uma formação integral do ser humano para o enfretamento de questões sociais, mobilizando, para isso, práticas emancipatórias. Delimitamos como objetivos mais específicos identificar as potencialidades da disciplina, no que corresponde às estratégias de ensino-aprendizado assumidas nos documentos normativos da faculdade em questão; bem como analisar, a partir do contexto histórico da FCM-USF, a contribuição da educação popular na formação médica sob a perspectiva de uma educação ética e libertária. Os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam nossas análises e discussões correspondem à proposta de educação popular de Paulo Freire. Foram também utilizadas as contribuições teóricas de Nilo Agostini. A pesquisa é de cunho documental. Os documentos privilegiados nas análises consistiram: nos projetos de reorientação curricular da FCM-USF proposto em 1997; nos programas de incentivo às mudanças na educação médica no Brasil de 2001-2005, e nos planos de ensino da disciplina de PMS. Com as análises, foi possível identificar o modo como ocorreu: a formação do profissional médico a partir dos aspectos técnico-científicos e metodológicos pautados na educação popular; assim como a abordagem dos chamados “temas geradores”, os quais

focalizam a realidade da população onde os futuros médicos se inserirem no contexto de sua prática profissional. As conclusões as quais chegamos com o processo investigativo consistem em que a disciplina PMS pauta-se em um modelo de educação que prioriza as informações de cuidado e higiene, principalmente, no que corresponde aos módulos que trabalham diretamente com a comunidade; adotando, portanto, uma abordagem higienista. Há, desse modo, na estrutura de formação médica da disciplina em questão, respaldos e investidas para a formação médica ética, visando à transformação da vida de seus pacientes e, consequentemente, de sua realidade objetiva.

Palavras-chave: Paulo Freire. Educação popular. Formação do sujeito ético

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como objetivos gerais identificar, nas orientações curriculares da disciplina de "Práticas Médicas e Sociedade" (doravante PMS) do curso de Medicina da Universidade São Francisco (doravante USF), as propostas de formação de profissionais médicos éticos e modificadores da realidade, bem como compreender se há influências da perspectiva da educação popular em tais proposições.

Com relação à educação popular a qual nós nos referimos em nosso objetivo de pesquisa, ela consiste naquela defendida por Paulo Freire; em outros termos, no ponto de vista de que a educação tem a missão de formar sujeitos éticos, reconhecendo a necessidade de uma formação integral do ser humano para o enfretamento de questões sociais, mobilizando, para isso, práticas emancipatórias.

A educação popular corresponde a uma concepção teórica, a qual defende a vivência prática como modo de codificar e descodificar os temas geradores das lutas populares. Ela colabora com os movimentos sociais e com todo o movimento de jovens e adultos que expressam essas lutas. A preocupação de tal proposição teórica é com a diminuição do impacto da crise social na pobreza e com a criação de oportunidades que permitam dar voz à indignação e ao desespero moral do pobre, do negro, do indígena, do camponês, da mulher, do trabalhador rural, do industrial, do trabalhador de um modo geral, pela emancipação humana. Nesse sentido, entendemos a educação popular como estratégia de educação para todos os grupos de trabalhado nos cursos da área da saúde, tendo em vista que este modelo de educação visa à formação de sujeitos com conhecimento e consciência cidadã e à organização política para afirmação do sujeito. É também uma estratégia educacional que promove a construção da participação popular para o redirecionamento da vida social, objetivando trabalhar com as necessidades da população.

Os pressupostos teórico-metodológicos assumidos nesta pesquisa, tendo em vista a aspiração por discussões que fomentem a educação popular na área da saúde, consistem, portanto, naqueles pertencentes à teoria crítica e à teoria crítica latino-americana, mais especificamente, aos estudos ligados a Paulo Freire (FREIRE, 1980, 1982a, 1983, 1987, 1992, 1997, 2003), a sua proposta de educação libertária; às contribuições teóricas de Nilo Agostini (AGOSTINI e SILVEIRA, 2018) sobre o lugar da ética na formação humana.

No caso desta pesquisa, a partir da metodologia documental empenhada, buscamos coletar elementos no plano de ensino das disciplinas de PMS do curso de medicina da USF que possibilitassem identificar indícios de articulação com os autores da teoria crítica. A disciplina de PMS, até o ano de 2019, era ofertada do primeiro ao oitavo semestre da grade curricular do curso de medicina da USF. O expressivo tempo de oferta da disciplina de PMS era justificado com o pressuposto de que a educação é elaborada e constituída ao longo da história, por meio da ação-reflexão-ação (*práxis*), num confronto constante entre prática e teoria, visando a uma compreensão da interdependência existencial entre elas.

Prática e teoria, na vivência educativa, são determinantes para a concretização de uma *práxis*[20] pedagógica, conforme nos explica Freire (1980):

> A educação crítica considera os homens como seres em devir, como seres inacabados, incompletos em uma realidade igualmente inacabada e juntamente com ela. [...] o caráter inacabado dos homens e o caráter evolutivo da realidade exigem que a educação seja uma atividade continuada. A educação é, deste modo, continuamente refeita pela práxis. Para ser, deve chegar a ser (FREIRE, 1980, p. 81).

Nossas análises dos documentos normativos da disciplina de PMS perseguiram, dessa forma, a identificação de pistas que nos levassem a tecer considerações sobre o tipo de formação médica pretendida, de modo a permitir a reflexão sobre o lugar da educação e da ética na formação no curso de Medicina da USF.

1 OBJETIVO

A presente pesquisa tem como objeto geral flagrar as formas de implementação da perspectiva da educação popular na proposta de educação médica da disciplina de "Práticas Médicas e Sociedade"

[20] Para Freire, *práxis* significa que, ao mesmo tempo, o sujeito age/reflete e ao refletir age, ou, se desejarmos, o sujeito da teoria vai para a prática e da sua prática chega à nova teoria; sendo assim, teoria e prática se fazem juntas, perpetuam-se na *práxis*.

(doravante PMS) da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade São Francisco (doravante FCM-USF), a qual é ofertada do primeiro ao oitavo semestre. Do ponto de vista da educação popular, a educação tem a missão de formar sujeitos éticos, reconhecendo a necessidade de uma formação integral do ser humano para o enfretamento de questões sociais, mobilizando, para isso, práticas emancipatórias. Diante dos objetivos gerais, das justificativas e dos pressupostos teórico-metodológicos assumidos, os objetivos específicos consistem em:

I. identificar as potencialidades para a formação ética e transformadora do profissional da saúde da disciplina PMS, no que corresponde às estratégias de ensino assumidas nos documentos normativos do curso em questão.

II. Analisar, a partir do contexto histórico do curso de medicina da USF, a contribuição da educação popular na formação médica sob a perspectiva de uma educação ética e libertária.

Para o alcance do primeiro objetivo específico, selecionamos como objetos de nossas análises: os planos de estudo da disciplina de PMS e o material produzido pelos professores do curso de Medicina como proposta de reforma curricular do ano de 1997.

No que tange ao segundo objetivo específico, uma revisão bibliográfica de trabalhos científicos que abordam a história do curso de medicina da USF foi realizada, bem como uma pesquisa em ampla base de documentos institucionais da USF. Ainda no que concerne a esta intencionalidade, foram também analisados os documentos públicos, a legislação pertinente ao tema (Diretrizes curriculares Nacionais dos Cursos de Saúde, PROMED, VER-SUS, PITS, Pólos de Educação Permanente, Pró-SAÚDE), e um arquivo privado que pertence aos professores pertencentes à coordenação pedagógica do curso de medicina.

2 METODOLOGIA

A pesquisa documental a qual nós nos propusemos teve como características a apreciação e a valorização de documentos, intentando à ampliação do entendimento dos objetos de estudo, cuja compreensão necessitou de contextualização, fosse ela histórica ou sociocultural.

> O documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (CELLARD, 2008, p. 295).

Também é possível, nesse tipo de pesquisa, de modo complementar, a exploração bibliográfica; em nosso caso, por exemplo, contamos com o material de apoio como livros, artigos, planos, ementas de disciplinas curriculares que regem a estrutura das práticas do curso de medicina da USF, minutas documentais, teses e dissertações, pois acreditamos que "Uma pessoa que deseja empreender uma pesquisa documental deve, com o objetivo de constituir um corpus satisfatório, esgotar todas as partes capazes de lhe fornecer informações interessantes." (CELLARD, 2008, p. 298).

No caso desta pesquisa, a partir da metodologia documental empenhada, buscamos coletar elementos referentes ao contexto histórico do curso de medicina da Universidade São Francisco (USF), o projeto de mudança curricular ocorrido em 1997 e no plano de ensino das disciplinas de PMS do curso de medicina da USF que possibilitassem identificar indícios de articulação com os autores da teoria crítica.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 - A Educação como ferramenta para a conscientização e formação do sujeito ético

Sob o ponto de vista da dialética, da relação ser humano/mundo, ambos processos inacabados, Freire (1982) desenvolveu os estudos sobre a "Educação como Prática de Liberdade". Nessa obra, o autor considera que, nós, seres humanos, na constante busca de sermos mais, transformamos a realidade objetiva e a nós mesmos.

Segundo Freire (1982), tal transformação é possível por meio da construção de uma consciência crítica sobre a realidade em que estamos inseridos, pois a consequência da conscientização é o compromisso dos seres humanos com o mundo, já que, criticamente conscientes de nossa realidade de opressão, seremos capazes de realizar uma ação que vise a sua superação.

Assim, conforme Freire (1982), podemos reconhecer que, a partir da *práxis* humana, o processo de conscientização pode se dar na ação e na reflexão dos acontecimentos do cotidiano, do entorno, do mundo, abandonando o tipo de consciência ingênua ou fatalista – que entrega os acontecimentos ao acaso –, e adotando uma postura crítica frente à realidade (conscientização), a qual é precedida ou acompanhada de uma tomada de consciência da realidade e dos mecanismos que as sustentam e as reproduzem. Em outros termos:

> A apreensão da realidade deixa de ser feita na esfera espontânea para galgar uma esfera crítica, na qual a realidade se dá no ato de ação-reflexão, ou seja, na práxis. Não estamos apenas diante da realidade, qual aproximação espontânea ou primária; a analisamos, a penetramos na sua essência fenomênica, qual objetivo cognoscível captado pela via

> epistemológica. Este é o início da conscientização, segundo a qual o ser humano desdobra um modo de ser que revela toda a sua capacidade de transformar o mundo. Criam-se novas atitudes, novas práticas, superando uma postura puramente individual para abraçar a vida em comunidade, numa organização solidária (AGOSTINI; SILVEIRA, 2018, p. 160).

Paulo Freire (1982) considera a conscientização, ainda, como compromisso histórico, pois, segundo ele, ela implica nosso compromisso com o mundo e, consequentemente, conosco mesmos, como sujeitos que fazem e refazem o mundo e, assim, sua própria história. A conscientização, nessa compreensão, não se encontra mais somente na relação consciência/mundo, mas transcende, convidando-nos a assumir uma posição utópica frente ao mundo.

Consoante Freire (1997), o processo de produção das condições materiais necessárias à vida – o trabalho – é a prática social que permite ao ser humano conhecer o mundo, produzir os saberes que lhe serão necessários na produção do próprio mundo da vida. A ação humana é, portanto, trabalho. Entretanto, a possibilidade de produção de certos resultados – razoavelmente previsíveis, a partir de determinadas práticas – reside na consciência das relações causais de sua própria prática. A consciência, desse modo, segundo o autor, oferece ao ser humano a possibilidade de programar sua ação, de criar instrumentos com os quais melhor atue sobre o objeto, de ter finalidades, de antecipar resultados.

Conforme Freire (1997), no que corresponde à liberdade, esta é a finalidade de toda revolução cultural. Consoante o pedagogo, ela é uma conquista, exige uma busca permanente e existe apenas no ato responsável de quem a faz. A liberdade é, desse modo, a condição indispensável ao movimento de encontro em que estão inscritas as pessoas como seres inacabados.

Para Freire (1987, p. 35), na obra “Pedagogia do Oprimido”, "a libertação é um parto doloroso", e que “pedagogia do oprimido” é, no fundo, “a pedagogia dos homens empenhando-se na luta pela libertação (FREIRE, 1987, p. 55)”. Desse modo, não existe educação sem liberdade de criar, de propor o que e como aprender, herdando a experiência adquirida, criando e recriando, integrando-se às condições de seu contexto, respondendo aos seus desafios, objetivando-se a si próprio, discernindo, transcendendo, lançando-se no domínio da história e da cultura.

A partir do discutido até o momento, a escolha do tema educação em saúde nesta pesquisa é justificada pela perspectiva da conscientização. Em outras palavras, defendemos não só o aprofundamento da consciência crítica ligada a temas específicos do cuidado em saúde frente às realidades observadas; mas também, o estabelecimento de uma noção crítica frente à vida e a seus determinantes, bem como uma reflexão de superação da realidade. Trata-se, dessa maneira, de buscar uma educação em que grupos oprimidos pela desigualdade possam superar essa condição e busquem

mais do que protegerem-se frente aos problemas de saúde, investindo, notadamente, no exercício do controle social e de cidadania com o objetivo da busca de uma vida digna.

> A conscientização, no modo como a compreendemos, é o processo de desenvolvimento de saberes verdadeiros a respeito das condições materiais nas quais os indivíduos encontram seu papel no modo de produção, na sua situação de classe. O movimento de transformação – mudança radical da forma – da prática social dos indivíduos requer, primeiro, uma mudança tal em sua compreensão de mundo que suas ideações devam se dar no sentido do desenvolvimento de práticas condizentes com a vocação ontológica do ser humano, que é superar sua condição desumanizadora que lhe impõem o atual modo de produção (FREIRE, 1980, p. 51).

A conscientização, consoante tal premissa, é um compromisso histórico, é uma inserção crítica na história, assumindo o homem uma posição de sujeito, podendo transformar o mundo. É o desenvolvimento crítico da tomada de consciência.

> É um ir além da fase espontânea da apreensão até chegar a uma fase crítica na qual a realidade se torna um objeto cognoscível e se assume uma posição epistemológica procurando conhecer [...] é tomar posse da realidade; e, por esta razão, e por causa da radicação utópica que a informa, é um afastamento da realidade (FREIRE, 1980, p. 52).

O desenvolvimento de tal nível de consciência acerca das relações sociais de produção que compõem a realidade objetiva é, nesse sentido, a arma de luta dos oprimidos para vencerem a opressão. À vista disso, o desenvolvimento da consciência de classe do proletariado é a condição para que se possa organizar o conjunto das relações sociais em torno da produção, para que o resultado necessário seja a realização do vir-a-ser humano, sua humanização (LUKÁCS, 2003).

Apesar de tal necessidade de consciência, os saberes hegemônicos que nossa sociedade desenvolve são saberes que dissimulam a existência das relações opressivas nas quais está ancorado o modo de produção das condições materiais de reprodução da própria sociedade capitalista. Tendo em vista tais asserções, na obra “Educação como Prática de Liberdade”, Freire (1982a) nos apresenta a possibilidade de um movimento contra-hegemônico de produção de saberes, denunciando a opressão existente que pronuncia o mundo, propondo modos de interferir na lógica opressora a partir da consciência sobre as relações que o oprimem. As contribuições de Freire (1982a) estão no sentido de promover a ideia de que nós nos reconheçamos como seres transformadores da realidade através do trabalho criador.

Na concepção freireana, a luta de classes é, não exclusivamente, mas sobretudo, uma luta pela consciência da existência do movimento histórico da burguesia sobre a classe trabalhadora pelo proletariado das classes populares. Sendo assim, quanto mais o oprimido conhecer sobre a sua

situação, tanto mais lhe será possível desenvolver práticas sociais cuja consequência materializar-se-á na forma de que um outro mundo é possível e necessário.

> Os homens, pelo contrário, ao terem consciência de sua atividade e do mundo em que estão, ao atuarem em função da finalidade que propõem e se propõem , ao terem o ponto de decisão de sua busca em si e suas relações com o mundo, e com os outros, ao impregnarem o mundo de sua presença criadora através da transformação que realizam nele, na medida em que dele podem separar-se e separando-se podem com ele ficar, os homens, ao contrário do animal, não somente vivem mas existem, e sua existência é histórica (FREIRE, 1987, p. 54).

Pelo exposto, é possível compreender que somente nós, seres humanos, somos capazes de agir conscientemente sobre a realidade objetivada, pelo poder da ideação, que consiste em conseguirmos projetar em nosso cérebro o resultado daquilo que faremos, o que nos difere dos animais, cuja prática é fruto de instintos, por se tratar de seres de puro contato e não de relações como nós. Por esta condição de seres de relações, de seres sociais que fazem a própria história, está nas mãos da humanidade a possibilidade de romper com as relações opressivas de produção que se apresentam como um empecilho à humanização do humano.

Desenvolvemos nosso conhecimento no exercício de nossa *práxis* (ação/reflexão/ação sobre o mundo) e somos os únicos seres capazes de nos distanciarmos do mundo para admirá-lo. Assim, é que, num primeiro momento, a realidade não se apresenta para nós como objeto cognoscível, já que, numa aproximação espontânea homem/mundo, estamos frente à realidade apenas em nível de percepção, o que Freire (1987) chama de posição ingênua. Manter a grande massa oprimida nesta situação é o objetivo da classe hegemônica, pois, se vencido o estado de ingenuidade, a classe oprimida fugirá ao seu controle, e as próprias relações sociais que passarão a se desenvolver culminarão em uma mudança estrutural da sociedade.

A conscientização, assim, consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência, ou seja, ela exige “que ultrapassemos a esfera espontânea da apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica” (FREIRE, 1980, p. 26).

Para penetrar na realidade aparentemente impenetrável, é preciso, pois, utilizarmo-nos da abstração, da descodificação do real aparente, isto é, que se passe do abstrato ao concreto (da parte ao todo) para voltar às partes. Neste momento, a abstração passa a ser percepção crítica do concreto, que deixou de ser uma realidade impenetrável.

Logo, o processo de conscientização será mais desenvolvido quanto mais conseguirmos penetrar no âmago e na dinâmica dos fenômenos materiais, mas esta posição de desvelamento da

realidade precisa ser permanente. Precisamos estar sempre explorando as situações-limite, de modo a alcançarmos o inédito viável. Paulo Freire (1980) chama atenção para as situações-limite, dizendo que, quando as percebemos como as fronteiras entre ser e não ser, "começamos a atuar de maneira mais e mais crítica para alcançar o possível não experimentado contido nesta percepção" (FREIRE, 1980, p. 30).

Portanto, a formação ética que esta pesquisa adota e defende para o alcance dos objetivos declarados, consiste na disponibilização de situações, meios e ferramentas que permitam aos sujeitos enxergar o ser humano em sua integralidade, alimentando, assim, uma consciência crítica, que leve ao empoderamento, à emancipação e à responsabilidade, intentando o engajamento nas transformações necessárias para a construção de uma sociedade justa e igualitária.

3.2 A Educação Popular e as contribuições para a área da saúde

A educação na área da saúde, intitulada educação em saúde, tem sido, desde a Declaração de Ottawa (OMS, 1986), elemento imprescindível à promoção da saúde, constituindo um campo heterogêneo que, por isso, tem sofrido influência de diversas áreas afins como a antropologia, a biologia, a comunicação, a enfermagem, a epidemiologia, a estatística, a história, o marketing, a medicina, a pedagogia, a psicologia e a sociologia (ROCHON, 1996; RUSSEL, 1996). Esta Conferência Internacional de Ottawa (OMS, 1986) destaca, pois, a necessidade de uma educação em saúde centrada nas necessidades globais e ao mesmo tempo individuais, e a necessidade de capacitar os indivíduos para uma aprendizagem ao longo da vida, no sentido de controlarem e agirem sobre os seus próprios determinantes de saúde. Em 2015, o Ministério da Saúde definiu o termo educação em saúde como:

> Processo educativo de construção de conhecimentos em saúde que visa à apropriação temática pela população [...]. Conjunto de práticas do setor que contribui para aumentar a autonomia das pessoas no seu cuidado e no debate com os profissionais e os gestores a fim de alcançar uma atenção de saúde de acordo com suas necessidades (BRASIL, 2015 p. 1).

Outras formas de educação em saúde eram caracterizadas por ações verticais de caráter informativo com o intuito de transformar hábitos de vida, colocando o indivíduo como o responsável pela sua saúde. Um trabalho realizado por Alves e Aerts (2011) afirma:

> [...] com o apogeu do paradigma cartesiano e da medicina científica, as responsabilidades referentes às ações de educação em saúde foram divididas entre os trabalhadores da saúde e os da educação. Aos primeiros, cabia desenvolver os conhecimentos científicos capazes de

> intervir sobre a doença, diagnosticando-a e tratando-a o mais rapidamente possível. Ao educador, cabia desenvolver ações educativas capazes de transformar comportamentos. Essa lógica, além de fragmentar o conhecimento, não levava em consideração os problemas cotidianos vivenciados pela população (ALVES; AERTS, 2011, p.319).

O termo ‘educação e saúde’, utilizado ainda hoje como sinônimo de ‘educação em saúde’, pode ter se originado dessa prática, indicando um paralelismo entre as duas áreas, com separação explícita dos seus instrumentos de trabalho: a educação, ocupando-se dos métodos pedagógicos para transformar comportamentos, e a saúde, ocupando-se dos conhecimentos científicos, capazes de intervir sobre as doenças.

“Educação para a saúde” também é outro termo usual ainda hoje nos serviços de saúde. A partir dela supõe-se uma concepção mais verticalizada dos métodos e práticas educativas, a qual remete ao que Paulo Freire (2003) chamou de “*educação bancária”*. Nesse sentido, é como se os profissionais de saúde devessem ensinar uma população ignorante o que precisaria ser feito para a mudança de hábitos de vida, a fim de melhorar a saúde individual e coletiva. Nesse contexto, entende-se que qualquer pessoa é uma tábula rasa de conhecimento e, por conseguinte, deve ser “ensinada”. Para Freire (2003), o modelo de educação focado na transmissão de informações prevê a ação educativa como um repassar de conhecimentos ao outro, e o educador é aquele que sabe e que deve dizer algo, enquanto o educando não possui conhecimentos e deve recebê-los passivamente.

Movimentos sociais, tais como o Movimento de Educação Popular, protagonizado pelo educador Paulo Freire, na década de 1960, influenciaram o campo de práticas da educação em saúde, incorporando a participação e o saber popular à área, dando lugar a processos educativos mais democráticos.

> Essa concepção também se faz mais próxima da proposta pedagógica de Paulo Freire, que orienta um projeto pedagógico por ele denominado de educação popular, no qual se deve buscar uma educação que seja capaz de mudar a sociedade, favorecer o diálogo com teorias e práticas de um 'ouvir o outro' para educa-lo e para educar-se com ele, de levar em conta as representações dos sujeitos, sua trajetória de vida, experiências, saberes e culturas (BRANDÃO, 2001, p. 128).

A educação popular em saúde é um movimento histórico de mudanças inicialmente propostas por profissionais de saúde insatisfeitos com as práticas mercantilizadas e repetitivas dos serviços de saúde, as quais não atendiam às camadas mais necessitadas da população brasileira. Vasconcelos (2001) considera que a educação popular em saúde passou a constituir-se como uma estratégia de enfrentamento aos problemas de saúde encontrados, procurando fortalecer os movimentos sociais e criar vínculos entre a ação médica e o pensar cotidiano da população.

A educação popular em saúde tem uma concepção diferenciada da hegemônica educação em saúde. Elas se organiza a partir da aproximação com outros sujeitos no espaço comunitário, privilegiando os movimentos sociais locais, num entendimento de saúde como prática social e global e tendo como balizador ético-político os interesses das classes populares. Baseia-se no diálogo com os saberes prévios dos usuários dos serviços de saúde, seus saberes "populares", e na análise crítica da realidade.

> A educação em saúde é, portanto, um recurso por meio do qual o conhecimento cientificamente produzido na área da saúde, intermediado pelos profissionais, tem a intenção de atingir a vida cotidiana das pessoas, uma vez que a compreensão dos condicionantes do processo saúde-doença oferece subsídios para a adoção de novos hábitos e condutas de saúde (ALVES, 2005, p. 41).

Freire (1996) afirma fazer parte da tarefa do educador não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo, que consiste na ideia de aprofundar conhecimentos de prática, procurar descobrir e entender o que está escondido nas coisas, propiciando ao educando condições de superar o saber do senso comum.

Com esse processo de múltiplas determinações e relações, torna-se fundamental o papel das instituições de ensino, mais especificamente nas relações ensino-serviço, para o desenvolvimento das capacidades dos alunos, de maneira a contribuir para essa formação.

Nesse contexto, portanto, o traço original da educação deste século é a colocação do indivíduo nos contextos social, político e ético-ideológico. A educação no século XX tornou-se permanente e social e a ideia, universalmente difundida, é a de que não há idade para se educar, de que a educação estende-se pela vida e ela não é neutra, mas engajada.

Faz-se essencial compreender o que traduz um modelo de atenção e, sobretudo, o que implica sua reorientação. O modelo de atenção caracteriza-se por ser "[...] uma dada forma de combinar técnicas e tecnologias para resolver problemas e atender necessidades de saúde individuais e coletivas. É uma razão de ser, uma racionalidade, uma espécie de lógica que orienta a ação" (PAIM, 2003, p. 567).

Pensando nos pressupostos acima, entendemos que, para promover a educação em saúde, também é necessário que ocorra a educação voltada para os discentes (futuros profissionais de saúde); fala-se, aqui, em educação na saúde.

3.3 A disciplina de Prática Médica e Sociedade (PMS) e sua contribuição para formação ética

Dentre as reformulações que marcaram o ensino médico no Brasil, vinculadas fortemente ao contexto histórico do SUS, destacamos a proposta de integração da população dentre os considerados atores estratégicos da mudança, numa perspectiva de um ensino multiprofissional, com valorização de experiências e da integração ensino-serviço-população. Dentre esses elementos norteadores, temos o Programa UNI (Universidade em Integração com a Comunidade), influenciado pelo Movimento de Medicina Preventiva, Social e Comunitária.

Michel Balint (1988) desenvolveu um trabalho voltado a ajudar os profissionais a perceberem as necessidades dos usuários e seus sofrimentos, relatados no livro 'O médico, seu paciente e a doença', onde focalizou o componente das relações na conduta e no resultado clínico.

Como aduz Merhy (1997), o território das tecnologias leves, das relações, é o lugar estratégico de mudanças no modo de produzir saúde.

No curso de medicina da USF, em Bragança Paulista, a disciplina de PMS foi instituída atendendo às diretrizes do Ministério da Educação, através de uma (re)orientação do processo de formação profissional com foco nas práticas colaborativas, com forte inserção no SUS brasileiro, e em uma formação voltada para atenção primária em saúde (APS).

A proposta de (re)orientação partiu do direcionamento das novas diretrizes curriculares nacionais em 2001, as quais foram o resultado de fóruns e discussões iniciados pelo Conselho Federal de Medicina, em 1996, como discutido no capítulo anterior. Ela tem como princípios a pluralidade de ideias, a indissociabilidade entre teoria e prática, o entendimento da avaliação como uma necessidade permanente e a compreensão de formação como articulação entre as habilidades e competências com a capacidade de transformar a realidade.

> As diretrizes curriculares constituem orientações para a elaboração dos currículos que devem ser necessariamente adotadas por todas as instituições de ensino superior. Dentro da perspectiva de assegurar a flexibilidade, a diversidade e a qualidade da formação oferecida aos estudantes, as diretrizes devem estimular o abandono das concepções antigas e herméticas das grades (prisões) curriculares, de atuarem, muitas vezes, como meros instrumentos de transmissão de conhecimento e informações, e garantir uma sólida formação básica, preparando o futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional. (BRASIL. Portaria 1.130, de 07 de agosto de 2001).

Diante dessa proposta de reformulação dos currículos nas áreas de Enfermagem, Medicina e Nutrição é que surge a disciplina de PMS na USF, com o intuito de preparar profissionais de saúde adequados ao SUS e com orientação para o primeiro nível de atenção em saúde (nível primário ou nível primeiro), uma vez que passou a ser necessária a explanação sobre a importância e o objetivo da atenção primária em saúde. O foco desse nível de atenção é ser o coordenador do sistema de saúde

e do processo de formação. Na literatura, podem ser identificadas diversas definições e classificações da coordenação do cuidado.

> A mais conhecida e adotada no Brasil é a que distingue a coordenação em função dos níveis de integração do sistema de saúde: coordenação horizontal e vertical. Diferencia-se entre as iniciativas e arranjos que são necessários para integrar os serviços e ações de saúde em um mesmo nível de atenção (coordenação horizontal) ou em distintos níveis do sistema (coordenação vertical). A coordenação implica, portanto, o estabelecimento de relações entre organizações (do mesmo ou de diferentes níveis, da mesma ou de diferentes instituições) e entre pessoas (do mesmo ou de diferentes serviços, da mesma ou de diferentes instituições) (STARFIELD, 2002, p. 298).

Dentre as atribuições da Atenção Primária, merecem destaque alguns eixos estruturantes que regem o modo de funcionamento do SUS, como o primeiro contato, abrangência, coordenação, longitudinalidade, orientação comunitária e competência cultural.

O primeiro eixo, chamado de primeiro contato, diz respeito ao modo de acesso do usuário ao SUS, indicando fatores que possam facilitar e dificultar esse acesso. Trata-se aqui do primeiro contato com o SUS. Para Starfield (2002), a APS deve ser a porta de entrada, ou seja, o ponto de entrada de fácil acesso ao usuário para o sistema de serviços de saúde. O acesso foi definido por Millman (1993) como o uso oportuno de serviços de saúde para alcançar os melhores resultados possíveis em saúde.

O princípio da abrangência refere-se ao território-vivo, delimitado, de atuação das equipes com responsabilização pelo usuário adscrito àquele território. Já a longitudinalidade refere-se à garantia da atenção integral com vistas a todos os ciclos de vida humano, do nascimento à morte. A longitudinalidade implica a existência de uma fonte regular de atenção e seu uso ao longo do tempo, independentemente da presença de problemas específicos relacionados à saúde ou ao tipo de problema (STARFIELD, 2002).

Os dois últimos princípios (orientação comunitária e competência cultural) merecem destaque por envolverem o processo de participação popular, bem como o respeito às orientações comunitárias e à competência cultural. Estes são princípios importantes para as práticas de educação popular, visto que pressupõem a valorização do saber popular como elemento ordenador das diretrizes a serem desenvolvidas pelas equipes de saúde tanto no âmbito assistencial como no processo de educação popular em saúde, as quais são importantes para o reconhecimento do outro, como nos aponta SILVA (2000):

> Os significados do adoecer e a percepção da doença para as pessoas atendidas na Atenção Primária são frequentemente pouco considerados, compreendidos e apreendidos pelos profissionais de saúde que atuam nesse ponto de atenção. Dessa forma, as orientações e ações educativas são realizadas considerando apenas as crenças dos profissionais, o que nem

> sempre está em consonância com o universo sócio-cultural do usuário. Esse fato é gerador de diversos dilemas e dificuldades na relação profissional- usuário e uma das causas da baixa adesão à terapêutica recomendada. (SILVA, 2000, p. 188)

O pensar, o agir e os processos de educação em saúde estão diretamente relacionados às experiências e às vivências dos indivíduos, das famílias e, também, dos profissionais de saúde. Assim, os modos de entender e as práticas adotadas variam conforme os indivíduos, as famílias e as comunidades; eles originam-se, assim, das experiências de vida.

O significado de adoecer e a percepção do seu processo saúde-doença variam sistematicamente. Entretanto, há uma forte tendência de os alunos/profissionais de saúde, os quais atuam tanto nas instituições de ensino como nos serviços de saúde, em suas práticas, não considerarem, compreenderem e apreenderem tal variação. Isso, porque, geralmente, as orientações dadas e as ações educativas realizadas consideram como válidas apenas as crenças dos profissionais de saúde, o que leva à compreensão de os usuários serem seres passivos, sem conhecimento prévio, meramente objetos das práticas educativas e das vivências realizadas pelos profissionais de saúde/alunos. Por conseguinte, gera-se um distanciamento entre os atores responsáveis pela saúde na relação usuários-profissionais de saúde/aluno, causando uma baixa adesão à participação na terapêutica recomendada.

As informações culturais têm sido, na maioria das vezes, consideradas irrelevantes para as intervenções preventivas e terapêuticas na área da saúde (GOOD, 1980). Em geral, são tidas como essenciais unicamente aquelas referentes ao diagnóstico biomédico. Todos os outros dados, em particular aqueles referentes ao impacto dos fatores sociais e culturais, são avaliados como acessórios (KLEINMAN, 1985).

Cada vez mais, as práticas nos ensinam que devemos levar em consideração o contexto sociocultural das famílias e das comunidades. Para isso, acreditamos ser essencial a promoção de situações formativas, nas quais a competência cultural e a educação popular sejam valorizadas e implementadas no processo de ensino-aprendizado dos futuros profissionais de saúde.

Quando falamos de cultura remetemo-nos a todo aquele complexo que inclui o conhecimento, a arte, as crenças, a lei, a moral, os costumes e todos os hábitos e aptidões, os quais são adquiridos pelo ser humano não somente em família, como também na sociedade da qual é membro. Tomando em seu amplo sentido etnográfico, cultura é este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade (LARAIA, 2006, p.25).

A cultura popular é um conjunto de manifestações criadas por um grupo de pessoas que têm uma participação ativa nelas. Ela é de fácil generalização e expressa uma atitude adotada por várias

gerações em relação a um determinado problema da sociedade. Grande parte da cultura popular é transmitida oralmente, dos elementos mais velhos da sociedade para os mais novos. A cultura popular foi redefinida como um espaço de disputa e de tensões, onde se reproduzem, simbolicamente, as relações de forças sociais e de poder vigentes na sociedade – a cultura popular é percebida sempre do ponto de vista de suas relações de forças sociais (DOMINGUES, 2011, p. 410) Entretanto, como assevera Stuart Hall:

> [...] Há uma luta contínua e necessariamente irregular e desigual, por parte da cultura dominante, no sentido de desorganizar e reorganizar constantemente a cultura popular; para cercá-la e confiar suas definições e formas dentro de uma gama mais abrangente de formas dominantes. Há pontos de resistência e também momentos de superação. Esta é a dialética da luta cultural. Na atualidade, essa luta é contínua e ocorre nas linhas complexas da resistência e da aceitação, da recusa e da capitulação, que transformam o campo da cultura em uma espécie de campo de batalha permanente, onde não se obtém vitórias definitivas, mas onde há sempre posições estratégicas a serem conquistadas e perdidas. (HALL, 2003, p.254).

Considerando tais elucidações sobre a cultura popular e a necessidade de movimentos de resistência contra as imposições das culturas dominantes, a educação popular torna-se uma ferramenta potente de troca de experiências e de emancipação dessas comunidades, melhorando a comunicação com as minorias, com os imigrantes, bem como permitindo a promoção da qualidade dos cuidados em saúde.

A competência cultural envolve o reconhecimento das necessidades especiais das populações que são colocadas às margens da sociedade por motivações étnicas, raciais, sociais, econômicas, entre outras características culturais (grupos oprimidos). A educação popular na área, dessa forma, torna-se um elemento facilitador para o processo de formação de profissionais de saúde e, particularmente, para a formação médica em análise nas propostas curriculares da disciplina PMS.

Conforme as análises realizadas do currículo da disciplina PMS, apontaremos, de acordo com o objetivo desta disciplina, os elementos que norteam a formação médica dentro da perspectiva da formação do sujeito ético.

A grade curricular denominada “Prática Médica e Sociedade” é dividida em oito semestres, iniciando-se já no primeiro semestre. Seu processo de construção teórico-metodológica apresenta um aspecto conceitual progressivo, partindo de conceitos teóricos e epistemológicos até a vivência prática na comunidade. Apesar de o nome dar-se por “Prática Médica”, em seus planos de ensino, a carga horária teórica da disciplina ocupa quase a totalidade, estando então as práticas restritas aos últimos anos de PMS.

4 RESULTADOS E DISCUSSÂO

Face às exigências governamentais, as faculdades de medicina, em especial as Faculdades de Ciências Médicas – Universidade São Francisco (FCM-USF), foram estimuladas a romper com estruturas hierarquizadas e modelos tradicionais de ensino para adotar metodologias de ensino-aprendizagem centradas no aluno, abarcando uma proposta de formação mais ética e centrada na formação integral.

Nessa mudança curricular, surge a disciplina PMS, a qual tinha como proposta pedagógica adequar as ações de ensino a uma formação mais generalista, baseada em diretrizes que apoiavam o desenvolvimento do SUS e, consequentemente, sua estruturação. A organização da PMS pautou-se no apoio à rede de assistência recém-estruturada pelo SUS em Bragança Paulista, em contato com a comunidade. Essa proposta vinha também ao encontro da missão franciscana, cujo respaldo vinha da Teologia da Libertação e em uma educação libertária, na defesa dos direitos humanos (diante dos abusos do regime militar), na atuação dos franciscanos junto a comunidade, do município de Bragança Paulista, e na criação do Instituto Franciscano de Antropologia (IFAN).

A disciplina de PMS foi criada, portanto, com a intenção de ser um respaldo para o desenvolvimento de várias políticas dos Ministérios de Educação e de Saúde, as quais contribuíam para o desenvolvimento de um currículo pautado numa (re)orientação para a formação de recursos humanos (força de trabalho) e para o SUS.

Além dessas iniciativas governamentais, outras ações para a formação de um sujeito ético/crítico foram identificadas no período em análise desta pesquisa. Foi o caso da Educação Permanente, por exemplo, criada em 2006. A Educação Permanente, por meio dos “encontros rizomáticos”, contribuiu, de maneira significativa, para a afetivação de práticas de ensino-aprendizagem baseadas nos saberes tecno-científicos, administrativos intersetoriais, sócio-culturais, entre outras, de modo articulado com o ensino universitário, com o trabalho, com a gestão e com o controle social. Essa iniciativa viabilizou a execução da proposta de educação popular, a qual trouxe para a realidade dos serviços, da gestão e da comunidade elementos para uma formação pautada em princípios éticos e de cidadania.

Articulação semelhante ofereceu a disciplina PMS ao ser inserida no cenário das práticas nos diferentes semestres do curso de medicina da USF, uma vez que, através dela, tornou-se possível o trabalho com diferentes temáticas e com diversas ações em serviços de saúde do município de Bragança Paulista, em instituições escolares de ensino médio da rede estadual de ensino, em

instituições de Longa Permanência de Idosos, em ambientes de vida e trabalho das pessoas, contribuindo, assim, para o conhecimento do modo real dos serviços de saúde e para uma formação voltada para a realidade de vida das pessoas.

Ademais, a disciplina PMS ganha força nos sistemas educacionais a partir do conceito de responsabilidade social, visto que, com ela, é possível firmar um compromisso de prestação de contas, bem como estabelecer uma relação que se inicia no acolhimento das preocupações sociossanitárias das comunidades, regiões ou nações para o direcionamento das atividades de ensino, pesquisa e serviço. A disciplina de PMS atende, desse modo, a necessidade de as instituições educacionais estarem engajadas para melhorar o desempenho dos sistemas de saúde, adaptando as competências profissionais essenciais aos contextos e aos cenários específicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa, realizada na interface das áreas da saúde e da educação, não tem como pretensão esgotar a temática sobre a formação médica na perspectiva do sujeito ético/crítico, mas contribuir, de forma preliminar, para a análise dos aspectos que tangem à formação médica nessa perspectiva, percorrendo, para isso, a disciplina de PMS, a partir de uma abordagem histórica do curso de medicina da USF.

Os indícios levantados em nossas análises nos levam a concluir que tal proposta foi contemplada pelos documentos normatizadores curriculares, como pudemos demonstrar em nossas discussões.

Seguindo os pressupostos do educador Paulo Freire (1982) sobre a transitividade da consciência, podemos comparar esse modelo de formação como uma potência, pois se aproxima de uma educação dialogal com responsabilidade social e política, evitando deformações no ensino médico-centrado. Assim, os temas organizados por semestres poderiam ser desenvolvidos partindo das demandas dos territórios, dos serviços de saúde municipal, e da comunidade. Essa demanda partiria para o que chamamos de “palavras geradoras”, oriundas do contexto existencial das pessoas, fazendo com que o estudante de medicina esteja mais próximo da realidade dos usuários atendidos pelo sistema de saúde local.

Este processo de ensino-aprendizagem estaria ainda pautado na ética, buscando a transformação da realidade, através de sua problematização. Lembramos que este modelo se respalda, desde suas origens, nas Novas Diretrizes Curriculares (DCN) (2000) e da Educação Permanente em Saúde (EPS) (2006), com forte influência do modelo de educação popular praticado na EJA.

Nessa perspectiva, com o respaldo da disciplina de PMS, a formação médica na USF, estaria em concordância com uma formação do sujeito ético, capaz de conhecer sua realidade objetiva e intervir nela no sentido do bem comum, capaz de formar e transformar a sociedade na qual ele é parte.

Esta pesquisa, realizada na interface das áreas da saúde e da educação, não tem como pretensão esgotar a temática sobre a formação médica na perspectiva do sujeito ético/crítico, mas contribuir, de forma preliminar, para a análise dos aspectos que tangem à formação médica nessa perspectiva, percorrendo, para isso, a disciplina de PMS, a partir de uma abordagem histórica do curso de medicina da USF.

REFERÊNCIAS

AGOSTINI, N.; SILVEIRA, C. R. A educação segundo Paulo Freire: da participação à libertação. **Reflexão e Ação** (versão eletrônica), v. 26, p. 149-164, 2018.

ALVES G. G.; AERTS D. As práticas educativas em saúde e a Estratégia Saúde da Família. **Cien Saude Colet**. 2011; 6(1):319-325.

ALVES, V. S. Um modelo de educação em saúde para o Programa Saúde da Família: pela integralidade da atenção e reorientação do modelo assistencial. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 9, n. 16, p. 39-52, set./fev. 2005.

BRANDÃO, C.R. A educação popular na área da Saúde. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 5, n. 8, p. 127-131, fev. 2001.

BRASIL/ Ministério da Educação. Portaria 1.130 de 07 de Agosto de 2001 Estabelece as diretrizes e bases curriculares nacionais dos curso de enfermagem, medicina e nutrição **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF.

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

DOMINGUES, P. Cultura popular: as construções de um conceito na produção historiográfica. ***História*** **[online].** 2011, vol.30, n.2 [cited 2020-07-22], pp.401-419.

FREIRE. P. **Conscientização, teoria e prática de libertação**. São Paulo: Moraes 1980

_____. Ação cultural para a liberdade. 2ª ed. São Paulo (SP): Paz e Terra; 1997.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 17a Edição. São Paulo: Paz e Terra; 1987.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação.** São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Educação como prática de liberdade.** 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1982a.

_____. **Educação e mudança**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da autonomia***: saberes necessários à prática educativa*. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003. Coleção Leitura.

GOOD, BJ; GOOD M.J.D. The meaning of symptoms: a cultural hermeneutic model for clinical practice. In Eisenberg, L., Kleinman A., editors. **The Relevance of Social Science for Medicine**.**Dordrechet**: Reideil Publishing; 1980. pp. 165-96.https://doi.org/10.1007/978- 94-009-8379-3_8.

KLEINMAN, A. **Patients and healers in the context of cultures**: an exploration of boderland between Anthropology and Psychiatry. Berkeley, Los Angeles: University of California Press.

LARAIA, R.B. **Cultura**: um conceito antropológico. 19 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

LUKACS. G. **Ontologia do ser social II**. Trad. Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2003

MERHY, E. E. **Saúde**: a cartografia do trabalho vivo. São Paulo: Hucitec, 2003 n2.

MILLMAN, M. **Acess to health care in America**. Washington, DC: National Academy Press, 1993.

OMS - **Carta de Ottawa para a promoção da saúde: primeira conferência internacional sobre promoção da saúde**. Genebra, 1986.

PAIM, J.S. Modelos de atenção e vigilância da saúde. In: **ROUQUAYROL**, MZ; ALMEIDA-

FILHO, N, organizadores. **Epidemiologia e saúde.** 6a Edição. Rio de Janeiro: Medsi; 2003. p. 567-586. 1

ROCHON, A. **Educación para la salud: un guia práctico para realizar un proyecto**. Barcelona: Masson, 1996.

RUSSEL, N. **Manual de educação em saúde**. Lisboa: Direcção-Geral da Saúde, 1996.

SILVA, D.M.G.V. **Narrativas do viver com diabetes mellitus: experiências pessoais e culturais** [Tese]. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina; 2000. 188p.

STARFIELD, B. **Atenção primária: equilíbrio entre a necessidade de saúde, serviços e tecnologias**. Brasília: UNESCO; Ministério da Saúde, 2002.

VASCONCELOS, E.M. **Educação popular e a atenção à saúde da família**. 4. ed. São Paulo: Hucitec; 2010.

31/JUL e 1 e 2/AGO 2020
IV CONEPI
IV CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO & PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES
conepi.contatosempreendimentos.com.br
Evento 100% Online

ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS DE ADULTOS COMO CONDIÇÃO NO PROCESSO DA CONSCIENTIZAÇÃO HUMANA

SILVA, Oséias Lima da
Pós-graduando em Educação de Jovens e Adultos pela Faculdade única (Instituto PROMINAS)
oseiasgoncalves2015@gmail.com

RESUMO

A alfabetização na Educação de Jovens e Adultos (EJA) como possibilidade na conscientização humana é um instrumento inerente ao processo educativo, no entanto, as fragilidades educacionais vigentes e que acompanham todos o processo de escolarização desses sujeitos, como a negação de direitos de acesso e permanência à escola, permitiram que uma parcela da população não conseguiu completar em tempo compreendido como convencional as etapas da educação básica, sendo subsídio para a polarização da desigualdade e da perda do valor de muitos alunos. Partindo dessa concepção, o presente artigo parte do seguinte problema: qual a função da Educação de Jovens e Adultos no processo de conscientização humana? E como questões norteadoras, elencou-se: o que é conscientização humana? Qual a função da educação na modalidade da Educação de Jovens e Adultos? Como ocorre o fenômeno de conscientização na EJA? Quais práticas educativas permitem a construção da consciência? Como objetivos, estruturou-se como objetivo geral: compreender as práticas de alfabetização como proposta da conscientização humana na modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Como objetivos específicos: conceituar as concepções de alfabetização e conscientização; caracterizar as práticas alfabetizadoras num viés conscientizador e analisar como se fundamenta as práticas alfabetizadoras na EJA. O presente trabalho foi estruturado em uma pesquisa de cunho bibliográfico, com uma abordagem qualitativa que, para a estruturação teórica, foi embasada com a colaboração dos seguintes autores: Freire (1998), destacando os conceitos de alfabetização e conscientização numa perspectiva de EJA; Oliveira (2007), elencando as práticas alfabetizadoras numa vertente crítica e social; Arroyo (2005), caracterizando a função da modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Alfabetizar não se resume ao um espaço e tempo escolar, mas transcende as barreiras da escola, a leitura de mundo, da palavra e a leitura de si, consagra no aluno uma atuação na esfera social de cidadão que compreende e combate o ritmo das ideologias dominantes, que polariza, ainda, a ideia de igualdade num sentindo de conscientização, na valorização do sujeito humano, inacabado e consciente.

Palavras-chave: Alfabetização e Letramento. Educação de Jovens e Adultos e Conscientização.

1 INTRODUÇÃO

O processo de alfabetização com adultos deve ser compreendido como uma proposta de democratização da cultura na tentativa de promover um equilíbrio social. Os sujeitos que tiveram o direto negado ao longo do percurso educacional devem ser concebidos como sujeitos que foram insulados ao longo do trajeto de escolarização, que necessitam basicamente de serem reconhecidos como humanos, como adultos experientes e o principal, como trabalhadores. É fundamental compreender os adultos como sujeitos inconclusos, que usarão o viés educacional como uma alternativa de ascensão social. Nesse sentido, buscou-se problematizar: qual a função da Educação de Jovens e Adultos no processo de conscientização humana? E como questões norteadoras, elencou-se: o que é conscientização humana? Qual a função da educação na modalidade da Educação de Jovens e Adultos? Como ocorre o fenômeno de conscientização na EJA? Quais práticas educativas permitem a construção da consciência?

Deve-se definir a educação não como uma conquista individual, mas sim como uma função social, pois a sociedade produz homens para a própria satisfação, então, quando se fala de educação com adultos é preciso enxergá-la não como uma vitória, mas como uma função estabelecida pelo sistema social. Entende-se, portanto, a educação como uma prática intencional, postulada e estabelecida como instrumento da sociedade para manter o seu equilíbrio.

Alfabetizar adultos é uma atividade dupla, de assimilação e de distinção ao mesmo tempo, pois é necessário assimilar, mais que nunca, o aluno ao mundo social em que está inserido, assimilar a educação como alternativa de mudança de pessoas e, por consequência, entender que as pessoas mudam o ambiente onde estão inseridas, mas é preciso também distinguir o aluno como sujeito individual e coletivo, enxergá-lo como sujeito de sua própria história e como portador de conhecimento, de saberes. É essencial que se estabeleça um conceito sobre esse alunado como sujeitos inacabados, porém, também, como colaboradores no trajeto de escolarização.

A conscientização humana é inerente ao processo educativo. Há, nesse itinerário de escolarização, a formulação e reformulação de conceitos, práticas e atitudes perante o meio social. Nesse aspecto, o presente trabalho assume a proposta de busca numa investigação e compreensão de como se estrutura a conscientização humana nos sujeitos da EJA.

A fundamentação teórica dessa pesquisa fundamenta-se nas discussões trazidas por:

Freire (1998), destacando os conceitos de alfabetização e conscientização numa perspectiva de EJA, Oliveira (2007), elencando as práticas alfabetizadoras numa vertente crítica e social, Arroyo

(2005), caracterizando a função da modalidade da Educação de Jovens e Adultos e as injustiças históricas e sociais.

Tornar-se um alfabetizador na EJA é uma construção corriqueira. A formação inicial e continuada deve fazer parte da vida escolar dos professores que são responsáveis pela mediação do conhecimento, consolidando as propostas que defendem os documentos oficiais da Educação que asseguram tanto o acesso como a permanência de todo e qualquer indivíduo que não concluiu a vida escolar num prazo estabelecido e compreendido como idade-série.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Com esta pesquisa, buscou-se compreender as práticas de alfabetização como proposta da conscientização humana na modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

1.1.2 Objetivos específicos

1. Conceituar as concepções de alfabetização e conscientização;
2. Caracterizar as práticas alfabetizadoras num viés conscientizador;
3. Analisar como se fundamenta as práticas alfabetizadoras na EJA.

2 METODOLOGIA

O presente trabalho teve como finalidade compreender como ocorrem as práticas de alfabetização numa vertente de conscientização. Quanto aos procedimentos metodológicos, a pesquisa se estrutura em uma pesquisa de cunho bibliográfico, com uma abordagem qualitativa, sem necessidade de pesquisa campo.

No que refere ao suporte teórico, contribuindo para uma maior exatidão no levantamento de dados, utilizou-se: artigos, livros, revistas, anais e sites acadêmicos. O levantamento bibliográfico é imprescindível na construção de uma pesquisa. Com essa premissa, afirma Gil (2008, n.p.), “Esses

métodos têm por objetivo proporcionar ao investigador aos meios técnicos, para garantir a objetividade e o estudo na precisão no estudo dos fatos sociais".

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 Conhecendo as concepções de alfabetização e conscientização

A construção de práticas alfabetizadoras na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) deve estar pautada na proposta de ressignificação de seu alunado, pois o reingresso desses indivíduos que, ao longo do trajeto educacional lhes foi negado por fatores sociais, não garantiram o direito da educação como um direito básico na formação do indivíduo. Compreender, ainda, a educação como uma proposta de emancipação ideológica historicamente polarizada e perpetuada que intensificou, ao longo dos anos, os desfalques educacionais na EJA como um fenômeno comum, os altos índices de analfabetismo na contemporaneidade sendo aceitos e, consequentemente, possibilitando o aumento das fragilidades da educação nacional.

Alfabetizar adultos é um processo ambíguo entre aluno e professor, pois é fundamental que a proposta da EJA seja inserida nas práticas corriqueiras, onde devem vislumbrar seus alunos como sujeitos cruciais ao longo do itinerário educacional. A conscientização deve acontecer de forma que contemple o aluno adulto como protagonista de sua própria história, inserir a realidade do aluno em aulas e mostrar-lhe uma realidade totalmente multável. Partindo do exposto, Freire pontua:

> A educação passa a ter sentido ao ser humano porque o seu existir se caracteriza como possibilidade histórica de mudanças. "Somos ou nos tornamos educáveis porque, ao lado da constatação de experiências negadoras da liberdade, verificamos também ser possível a luta pela liberdade e pela autonomia contra a opressão e o arbítrio" (FREIRE, 2000, p. 121).

Alfabetizar, numa perspectiva libertadora, é possibilitar o aguçamento da criticidade dos alunos em terem uma visão questionadora acerca do meio que estão inseridos, fomentar a compressão sobre a educação como uma possibilidade humana, na qual deve ser compreendida que, ao longo do processo de escolarização, todos devem ser instruídos de maneira homogênea, possibilitando, ainda, que o aluno enxergue o seu valor enquanto ser social e se conscientize enquanto humano.

A alfabetização não deve acontecer de forma linear e uniforme, tampouco estruturar-se numa estratégia externa, ela deve emergir do próprio alfabetizando para que ele não se sinta um objeto, mas sim um sujeito do percurso educacional, englobando as experiências que os alunos carregam de suas vivências e interações fora do âmago escolar, disponibilizando o diálogo como mecanismo de

alfabetização. A conscientização, inicialmente, se estrutura na posição que o aluno se encontra. Superar a ideia de marginal é crucial na busca pela autonomia e autorreconhecimento, da consciência de ser humano e crítico, é o primeiro passo na tentativa de sanar os danos provocados. Partindo dessa premissa, Freire afirma:

> O analfabeto não é então uma pessoa que vive à margem da sociedade, um homem marginal, mas apenas um representante dos extratos dominados da sociedade, em oposição consciente ou inconsciente àqueles que no interior da estrutura, tratam-no como uma coisa (FREIRE, 1980, p. 75).

Estruturar um conceito democrático sobre o alunado adulto é possibilitar uma quebra cultural que foi perpetuada ao longo de décadas, estabelecer uma visão sobre o aluno da EJA não apenas como um mero espectador, inerte e inapto, mas possibilitar a mudança através das práticas didático-metodológicas. Inserir o aluno nas aulas é incentivá-lo a contar a sua própria história, é dar consciência ao aluno sobre o seu valor imensurável: como ser humano, como cidadão, como educando.

A conscientização se fundamenta quando se dá sentido ao trajeto educacional, conceituando e elucidando as injustiças e desigualdades sociais, e, nesse contexto, o professor assume a função de evidenciar aos seus alunos o real sentido da educação, destacando a necessidade básica de mudança a partir das injustiças que os próprios alunos vivenciam de maneira corriqueira, por ser uma clientela pobre, negra, sem muita informação, mas que, quando chega à escola, consegue apreender o seu posicionamento diante de tantos desnivelamentos.

Conceber uma educação libertadora resulta na conscientização dos educandos em diversos aspectos sobre o mundo em que vive e refere-se à ideia de que é preciso existir uma troca contínua de conhecimento entre educador e educando.

A conscientização consiste na libertação ideológica dos alunos, pois, em sua maioria, há inserido neles certo conforto em seu posicionamento social e, com esse conforto, não há a inquietude para a mudança. As ideologias opressoras propagam que a condição dos oprimidos é algo imutável, sem possibilidade de alteração, mas o professor assumirá a função de desmitificar essa ideologia que os conforta na sua condição de oprimidos para transformá-los não em opressores, mas em indivíduos libertos.

> Conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma oposição epistemológica [...] A conscientização não pode existir fora da práxis, ou melhor, sem o ato ação — reflexão (FREIRE, 1980, p.26).

Dar consciência ao alfabetizando é mostrar-lhe a via para a educação libertadora, ressignificando-os e centralizando-os na condição humana, impreterivelmente, ainda é válido reconhecê-los em sua humanidade inacabada como também reconhecer o hibridismo cultural natural aos seres humanos, presente também nessa modalidade de ensino.

A educação necessariamente deve ser assimilada como uma alternativa que viabilizará a democratização social, partindo da constatação das vivências comunitárias de minorias sociais, através do diálogo, para que se possam formar pessoas participantes. Dessa forma, a transformação, através da educação, assim como a da sociedade, irá se concretizar. Ambas estarão lado a lado fazendo parte do mesmo processo.

Conceber o conceito de educação como prática da liberdade é distinguir a atividade dos alfabetizadores de um simples transmitir informações sem uma estruturação pedagógica. É necessário programar uma compreensão acerca da criticidade, levando-os a entender, reivindicar e se transformar.

Transformação essa que pode acontecer em dois vieses, pois, a partir do momento em que o sujeito muda, ele vê a necessidade de mudar o ambiente, o descontentamento passa a existir no interior de cada um, a consciência inquieta e reivindicadora passa a nascer de maneira trivial. Ele leva às aulas os erros sociais presentes no seu bairro, na cidade ou, até mesmo, na escola, pois a transformação passa a acontecer com a conscientização e a sua percepção sobre si como humano. Com isso, Freire defende:

> Quem, melhor que os oprimidos, se encontrarão preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade referida (FREIRE, 2013, p. 31)

A conscientização humana acontece no valor que é agregado ao aluno, na sua diferença e peculiaridade. Conscientizar é dar-lhe a ciência do sujeito socialmente insatisfeito e inacabado, que necessita da mudança, que busca na proposta educacional a tentativa de converter os erros ideologicamente perpassados e da ideologia da inércia. Alfabetização é muito mais que codificar e decodificar fonemas, grafemas e sinais, é dar uma autoconsciência ao educando.

3.2 ALFABETIZAR NUMA PERSPECTIVA DE CONSCIENTIZAÇÃO

A alfabetização com adultos deve iniciar com a distinção desse público, utilizando métodos e estratégias que consigam envolvê-los nas atividades alfabetizadoras. É importante questionar através de conversas e debates, já que o aluno pode não conseguir escrever ou compreender a materialidade linguística do texto, mas ele apresenta no rol de sua vida o contato com o conceito real da palavra, as suas experiências permitem-no agregar às aulas sua visão e seu conceito acerca de determinados temas, o diálogo é uma prática que vislumbra a autonomia do aluno. A partir disso, Freire afirma:

> A educação passa a ter sentido ao ser humano porque o seu existir se caracteriza como possibilidade histórica de mudanças. "Somos ou nos tornamos educáveis porque, ao lado da constatação de experiências negadoras da liberdade, verificamos também ser possível a luta pela liberdade e pela autonomia contra a opressão e o arbítrio" (FREIRE, 2000, p. 121).

O letramento e a alfabetização são processos semelhantes, mas é pertinente destacar que ambos são processos distintos, e que o letramento antecede à alfabetização, pois, antes mesmo de o indivíduo participar do processo de escolarização, ele dispõe de aprendizados fora do contexto escolar, fazendo identificações de sinais de trânsito e de muitas outras situações que devem ser consideradas nas aulas. Com esses métodos de analogias da realidade e eixo escolar, injustiças e direitos, desinformação e conhecimento, instiga-se no aluno a conscientização coletiva.

Dessarte, quando os alunos chegam à sala de aula, eles já têm familiaridades com a língua, assim, já podem ser considerados indivíduos letrados, antes mesmo de passarem pelo processo de codificação e decodificação do sistema alfabético. A partir dessa concepção, Freire afirma:

> A leitura de mundo ela precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura não pode prescindir da continuidade da leitura daquele (a palavra que eu digo sai do mundo que estou lendo, mas a palavra que sai do mundo que estou lendo vai além dele). [...] Se for capaz de escrever minha palavra, estarei, de certa forma transformando o mundo. O ato de ler o mundo implica na relação que eu tenho com esse mundo (FREIRE, 1981, p. 45).

A valorização dos saberes dos alunos colabora muito para o processo de conscientização, pois este aluno conhece, desconhece, aprende e ensina, fala e escuta. Através dessa proposta, o aluno torna-se consciente do seu aprendizado inacabado. Valorizar a sua bagagem é contribuir para o diálogo entre alfabetizadores e alfabetizandos. Dessa maneira, o professor fará uma redefinição ou reconstrução de sua leitura de mundo, norteando para a fusão das práxis e criando nele uma independência que permitirá que ele busque respostas para suas indagações.

Alfabetização de adultos requer do professor vontade, vontade de mudança, enxergando nos alunos o que os mesmos já não conseguem ver com tanta clareza. O mediador deve fomentar a necessidade básica de mudança, não apenas ver nesse itinerário um simples processo de absorção de fonemas e grafemas de maneira sistemática e sem aplicabilidades sociais, porém deve vislumbrar, nesses encontros com os adultos, a possibilidade de o alunado conseguir colocar em paralelo as problemáticas sociais, com perspectivas de mudança.

O professor assume uma nova postura, o de mediador, que deve fomentar a necessidade básica de mudança, não apenas ver nesse itinerário um simples processo de absorção de fonemas e grafemas de maneira sistemática e sem aplicabilidades sociais, mas deve enxergar nas aulas, com a utilização do diálogo, um projeto de emancipação, tanto individual quanto coletiva.

Partindo desse pressuposto da educação como sinônimo de emancipação:

> Paulo Freire dizia que a educação não poderia ser vista apenas como ferramenta para a transmissão de conhecimentos e reprodução das relações de poder, mas sim como um ato político de libertação e emancipação das pessoas. Enxergava na relação pedagógica uma ação política. Pois compreender o saber como mera transmissão ou como criação e recriação humana; tratar o educando como sujeito ou objeto do processo, faz uma grande diferença na vida das pessoas (PEREIRA, 2006, p. 52).

A democratização da educação como alternativa de ascensão social torna-se fundamental nesse percurso de escolarização, com isso, pressupõe-se uma reflexão sobre o sentido de educação como uma proposta de prática de liberdade, onde assumirá uma postura que deve se capacitar os alunos para um retorno ao meio social, onde ainda apresentará aos que antes estavam revestidos com roupagem alienada e alienante, pois quem se encontra numa postura de alienado, perpetua a ideologia dominante.

O alfabetizar letrando conscientizando são práticas que são desenvolvidas paralelamente à medida que se dá consistência aos saberes sociais no âmbito das práticas de alfabetização, fomenta no aluno a compreensão de mundo, de si e do outro, concepções essas que formulam a maneira que o mesmo se identifica no meio social.

O alfabetizar adultos é o resgate e a quebra de estigmas que, por muito tempo, perpetuou-se. Torna-se uma atividade complexa quando não há, nessa fase escolar dos alunos, a formação adequada dos professores, pois somente com a formação básica e continuada o educador terá capacidade de conscientizar num sentido emancipador. A construção dessas concepções não acontece quando os professores utilizaram atividades repetitivas e que não contemplem a proposta oficial da EJA.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a EJA fundamentam-se em três funções: função reparadora, equalizadora e qualificadora. (BRASIL, 1996)

Verifica-se, então, a função da EJA como mecanismo de preparo tanto num viés da cidadania quanto para o trabalho. Alfabetizar não pode ser apenas o domínio do sistema alfabético, junção de sílabas e leitura de palavras de forma isolada sem as possibilidades de aplicações sociais. O exercício de ser alfabetizador é a ruptura das doutrinas que promovem a perpetuação dos desníveis sociais. Alfabetizar, numa possibilidade de conscientização, é instaurar no aluno o fenômeno da descoisificação. O aluno, que outrora era visto e tratado como coisa em diversos segmentos sociais, agora, rompe com essa ideologia e passa assumir uma postura independente de luta e busca.

3.3 Práticas alfabetizadoras: possibilidades e desafios

As concepções sobre o que é um indivíduo alfabetizado, analfabeto e analfabeto funcional foram reformuladas a partir da década de 1970, onde o termo analfabeto funcional passava a ser inserido como aquele sujeito que dispunha apenas a competência de ler e produzir pequenos textos num caráter de codificação e decodificação, sem habilidade de interpretar e produzir pequenos, médios e grandes textos numa vertente científica, utilizavam apenas a leitura e escrita numa proposta técnica. Nessa perspectiva, estabelece-se o desenvolvimento dos conceitos de alfabetização ao longo dos anos. Com esse exposto, Soares afirma:

> Até a década de 50, era considerada alfabetizada a pessoa que tivesse a habilidade de ler e escrever um texto simples e que dominasse o código alfabético. A partir da década de 70 a UNESCO passou a utilizar o termo “analfabetismo funcional”, que corresponde ao fenômeno na qual a pessoa sabe ler escrever, mas não alcança o domínio social da leitura e da escrita, alertando para a necessidade de se estender a todos o acesso à escolarização básica, a fim de se garantir tal domínio. Desde então, vêm sendo adotados diversos acordos e planos internacionais que aprofundaram esse entendimento relacionando-o à diversidade cultural e à educação ao longo da vida (SOARES, 2003, p. 9).

Houve, ao longo das últimas décadas, a necessidade de reformular as atividades desempenhadas na modalidade de educação de adultos, mas a clientela ainda parte dos mesmos problemas sociais enfrentados na década de 1960 quando Paulo Freire promoveu atividades na tentativa da erradicação do analfabetismo no Rio Grande do Norte, na cidade de Angicos. As injustiças sociais se mantiveram presentes na vida desses alunos, mesmo após a migração do século.

As dificuldades pedagógicas, como a formação inicial e continuada dos professores, ainda é um grande empecilho na formação de alunos adultos.

A heterogeneidade dos educandos atendidos na educação de adultos são, em sua maioria, pessoas que carregam em suas histórias sinais da ausência da aplicabilidade dos direitos, que sofreram pelos estigmas sociais, como também a ausência de políticas públicas que promovessem a igualdade de direitos. Para isso, Arroyo afirma:

> A educação popular, a EJA e os princípios que as inspiraram na década de sessenta, continuam tão atuais em tempos de exclusão, miséria, desemprego, luta pela terra, pelo teto, pelo trabalho, pela vida. Tão atuais que não perderam sua radicalidade porque a realidade vivida pelos jovens e adultos populares continua radicalmente, excludente (ARROYO, 2005, p. 223).

As dificuldades docentes em promover a permanência desses alunos se torna um desafio cotidiano, pois muitos tendem a escolher o trabalho logo que fazem parte de uma parcela significativa da população que foram excluídos. As desigualdades sociais presentes nas salas de alfabetização, situações bastante comum com esse público, é desafio para o professorado estimular alunos adultos após um dia exausto de trabalho.

A visão que foi exercida pelos alunos sobre si durante toda a vida e que são levadas à escola é um dos grandes desafios na prática docente. A baixa autoestima é uma das razões explicadas no educando adulto como originária da exclusão sofrida por ele em sua história escolar, pois a medida que esse aluno foi abandonando e não teve um resgate, instaura-se, nesse aluno, uma sensação de incapacidade, permitindo que alunos que não concluem as etapas da educação básica tendem a ocupar os empregos com os menores salários e, consequentemente, têm uma qualidade de vida inferior que dispõe de tempo e condições para alcançar altos níveis de formação. Com o exposto, Oliveira afirma:

> A exclusão da escola coloca os alunos em situação de desconforto pessoal em razão de aspectos de natureza mais afetiva, mas que podem também influenciar a aprendizagem. Os alunos têm vergonha de frequentar a escola depois de adultos e muitas vezes pensam que serão os únicos adultos em classes de crianças, sentindo-se por isso humilhado e tornando-se inseguros quanto a sua própria capacidade para aprender. (OLIVEIRA, 2007, p. 66)

A formação docente deve estar relacionada com a formação continuada numa perspectiva de formação. Somente com esse embasamento, o professor disponibilizará de atitudes coerentes com um ensino investigativo e promova a equidade. A formação não deve partir somente do professor, mas, principalmente, dele em compromisso com o aluno numa tentativa de autoconscientização, pois à medida que as práticas alfabetizadoras conscientizam os alunos, conscientizarão também os

professores na sensibilidade do resgate de alunos que não conseguem mais enxergar o seu valor, construindo nesse aspecto uma possibilidade de educação mais justa.

Partindo dessa compreensão sobre a formação dos professore alfabetizadores, uma formação coletiva, com as trocas de figurinhas presentes na vivência escolar, fomentadas pela ruptura de conceitos arcaicos aos métodos de alfabetização, Schön afirma:

> É possível, pelo menos em um período de alguns anos, para um pequeno grupo de docentes, comprometer-se com a investigação coletiva sobre o ensino e a aprendizagem. É possível criar "tradições" surpreendentemente duráveis que canalizem as interações entre professores e estudantes de novas formas. Os professores podem achar excitante, e mesmo libertador, transformar sua própria aprendizagem em investigação mútua. E, quando o fazem, seus interesses substantivos de pesquisa estão engajados. Mais importante de tudo, muitos professores têm sede de uma comunidade intelectual (SCHÖN 2000, p. 249).

Alfabetizar, numa perspectiva de conscientização, requer atitudes políticas do professor, não apenas ver, mas enxergar o aluno em sua totalidade na busca de melhores condições de vida, não apenas de escutar, mas ir além disso, ouvi-lo, compreender sua totalidade e valor, mas não como um objeto da alfabetização, e sim como sujeito participativo, atuante e presente nas interações quer sejam em sala quer fora dela, pois à medida que se estimula no aluno autonomia, ele aplica e reaplica no mundo os aprendizados da escola, erra e acerta na condição de humano inacabado.

É indispensável que no processo conscientizador o professor permita as manifestações do aluno em sua totalidade. É crucial, ainda, que se compreenda que a educação não consegue sozinha redefinir o mundo, a educação redefine conceitos, concepções e atitudes das pessoas que, em consequência, transformam o ambiente onde estão inseridas.

CONCLUSÃO

Alfabetizar para a consciência humana é ir além do processo educativo, é vislumbrar no aluno, em suas lacunas humanas, o preenchimento de autonomia, independência na promoção da educação como mecanismo de equidade. Educar para humanizar é a consequência da promoção de um itinerário educativo capaz de transformar o meio social na busca em sanar uma perpetuação histórica de desigualdades e estereótipos sobre a educação de adultos. No que se refere aos conceitos de alfabetização, constata-se que os métodos de alfabetização devem sempre partir de princípios

democráticos e que as práticas de alfabetização sejam enriquecidas com atividades que estimulem o diálogo na estratégia pedagógica.

O diálogo na modalidade EJA é um mecanismo de transformação, pois dialogar é inerente ao homem, mas, quando se usa o diálogo como instrumento na escolarização de adultos, promove-se a mudança, interna e externa, do aluno adulto. Quanto às práticas alfabetizadoras, verifica-se que essas devem envolver o aluno que sofre com o trabalho diário, cansaço e problemas sociais vigentes em sua vida como também partir desses problemas sociais e cotidianos e serem inseridos nas aulas para que promovam-se os debates. Alfabetizar, nesse aspecto, é permitir que o educando colabore e participe numa troca mútua de saberes, pois não apenas se ensina ou tampouco somente aprende, aprende-se e ensina-se numa mesma perspectiva e intensidade.

A formação dos professores alfabetizadores deve estar em sintonia com o ritmo evoluído do meio social e das problemáticas que emergem com ele. Desenvolver-se como um mediador na educação de adultos é um ato de possibilidades, pois a analogia das fragilidades, as possibilidades, devem ser vivenciadas em cada ato alfabetizador, não apenas para o domínio genérico de grafemas e fonemas, mas na corporificação dos princípios democráticos educacionais, na promoção da equidade, reparação e qualificação dos sujeitos da EJA.

Alfabetizar não se resume a um espaço e tempo escolar, mas transcende as barreiras da escola, a leitura de mundo, da palavra e a leitura de si. Consagra no aluno uma atuação na esfera social de cidadão que compreende e combate o ritmo das ideologias dominantes, que polariza ainda a ideia de igualdade num sentindo de conscientização, na valorização do sujeito humano, inacabado e consciente.

REFERÊNCIAS

ARROYO. M. **A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão**. In: Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

BRASIL**. Lei nº 9.394, de 20/12/1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. São Paulo: Editora do Brasil S/A, 1996.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação/ uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Editora Morais, 1980.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1981.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

OLIVEIRA, Marta Khol de. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem**. In: UNESCO. Educação como exercício de diversidade. Brasília, DF: UNESCO, MEC, ANPED, 2007.

PEREIRA, Dulcineia de Fatima Ferreira. Revisitar **Paulo Freire**: **Uma Possibilidade de Reencarnar a Educação**. Tese de Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOEK, M. A. **Mediação pedagógica na alfabetização de jovens e adultos**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

31/JUL e 1 e 2/AGO 2020
IV CONEPI
IV CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO & PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES
conepi.contatosempreendimentos.com.br
Evento 100% Online

SABERES DOCENTES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM ESTUDO DE CASO

AQUINO, Maria das Graças da Silva-
Alpha Faculdade- Ciências Sociais
modasaquinos@gmail.com

RESUMO

A Pesquisa desenvolvida tem foco na Prática Pedagógica dos Professores de Educação de Jovens e Adultos, aborda os elementos do campo histórico de lutas da EJA e a formação docente. Nesse sentido, nosso objetivo consiste em analisar as práticas pedagógicas dos professores da EJA a partir da mobilização do Município de Joaquim Nabuco. A Problemática que nos orienta consiste em como a prática pedagógica dos Professores da EJA tem promovido aprendizagens significativas, para uma autonomia crítica. A pesquisa de cunho qualitativo toma como pressuposto metodológico a estudo de caso (Yin, 2015). Os procedimentos de levantamentos de dados contaram com pesquisa bibliográfica, observações das práticas pedagógicas dos professores da EJA e entrevista semiestruturada. Os dados foram analisados a partir da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1978). Nesse sentido, a pesquisa embasa-se epistemologicamente nos estudos de NÓVOA (2019), PIMENTA (1999), FREIRE(2012) e CANDAU (2013). A discussão da docência- saberes da experiência, do conhecimento e pedagógico, pautando a prática do professor como uma produção de múltiplas relações epistemológicas. Nesse bojo, a discussão sobre identidade profissional do professor emerge como configurador desses saberes. Nesse contexto resignificar saberes-fazeres possui o sentido de mobilizar conhecimentos entre a teoria da Educação a um processo de humanização, através de um trabalho coletivo e interdisciplinar de perspectiva de inserção social crítica transformadora. A pesquisa apontou que em suas práticas os professores além de colocarem em jogo conhecimentos diversos, também em certo sentido, confrontam as lógicas de organização curricular. As mediações apresentadas nas ações docentes, portanto utilizam dos nexos entre formação e profissão para construírem saberes. E que a prática pedagógica do Professor constitui-se como um desafio, constante seja de mobilidade de saberes que alguns professores apresentem, seja por constantes transformações e demandas sociais. A Formação continuada e a prática do professor da EJA necessitam ainda na realidade municipal investigada ter uma continuidade que aborde realidades empíricas.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, Saberes, Práticas Pedagógicas

INTRODUÇÃO

As demandas no mundo atual, com o avanço da tecnologia, plural, consumista entre tantas outras características são parte de um universo que se apresenta sob a lógica do capitalismo e consequentemente das desigualdades econômicas sócio-culturais e das contradições que se encontram na base das relações capital/ trabalho.

Percebem-se neste contexto que os protagonistas desse meio sociocultural são os jovens e adultos que na maioria das vezes sempre precisam viver ou adaptar-se com a nova realidade do meio sócio econômico em um universo onde tudo se transforma com o tempo onde se faz necessário ter conhecimento e atribuir as qualidades fundamentais para a construção da Inclusão social no mercado de Trabalho.

Enquanto, a formação dos docentes concretiza que a educação de Jovens e Adultos na verdade as formações da EJA que não subsiste um ato de formação ampla, e sim um espaço de construção específica para o professor da EJA, de técnica de representação as metodologias, as didáticas e práticas pedagógicas.

No entanto, o conteúdo didático- pedagógico passam a ser ajustado do ensino regular para a modalidade da EJA, então se torna imensamente a atitude do docente, ocupa-se na responsabilidade específica do ensino tendo como público alvo os Jovens e os Adultos onde mesmo ficaram como público alvo os Jovens e os Adultos onde mesmo ficaram fora da escola por muito tempo, mesmo com suas vivências e saberes do mundo que não foram regularizados pelo sistema escolar.

Alguns aspectos são fundamentais para o processo de formação Continuada de Professores: o espaço da a escola, como lócus privilegiado de formação, que tem na valorização do saber docente uma estratégia. Nesse sentido, a formação apresenta carência explícita no cotidiano, do meio escolar, logo a formação permanente dos professores o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. Desse modo, a importância dessa modalidade de formação se funde a identidade profissional construída pela significação social da profissão.

Para estudiosos como Nóvoa (1995), Paulo Freire (2003) e Pimenta (1999), a formação de professores deve considerar tanto a cultura profissional como a cultura organizacional, com que se articula com a escola, estimulam uma perspectiva crítica reflexiva- a Saber, reflexão crítica sobre a prática.

Nessa linha, de pensamento, o diálogo direcionado os objetivos pedagógicos da formação continuada, que emerge a Identidade do Professor da Eja é direcionada pelos seguintes objetivos gerais e específicos.

OBJETIVOS

OBJETIVO GERAL

Refletir acerca da Prática pedagógica dos Professores da EJA, e sugerir sempre a formação continuada, pois quando esses momentos de fato acontecem dá condições ao professor de se aprofundar nas temáticas educacionais e leva-os a sempre analisar a sua prática pedagógica em sala de aula, a fazer as suas próprias auto avaliações e mudar quando for necessário.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Realizar entrevistas para entender as necessidades dos docentes;
Propor a criação de cursos, webnários para discussão dessa temática;
Analisar as teorias e conhecimentos voltados para esse tema dos Autores mencionados no decorrer desse estudo: NÓVOA, FREIRE, PIMENTA e outros.

METODOLOGIA

A pesquisa é de cunho qualitativo seu pressuposto metodológico é o estudo de (Yin, 2005). Os procedimentos de levantamento de dados utilizados contaram com a pesquisa bibliográfica, observações dos Professores da EJA e entrevista semiestruturada. Os dados foram analisados a partir da Análise de conteúdo (BARDIN, 1978). Embasa-se epistemologicamente nos estudos de Nóvoa (2019) PIMENTA (1999), FREIRE (2012) e CANDAU (2013).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

FORMAÇÃO DOCENTE

A Formação do professor no Brasil tem sido problematizada e desafiada nos contextos das evoluções epistemológicas para a docência. Para o a formação do professor da modalidade da Eja,

enfatiza a possibilidade do mesmo articular sua prática pedagógica e sua identidade profissional. Essas considerações indicam o reconhecimento dos conhecimentos prévios, as experiências pessoais sociais e políticas individuais inerentes do cotidiano e do ensino recebido. Assim, são propostas "associam apropriação de atitudes, de valores, de capacidade de convivência, de capacidade de resolver problemas, de capacidade de estarem atentos às coisas, de desenvolver senso crítico" (GATTI, 2018, p. 264).

Essa compreensão na formação do professor em específico da EJA colocam as aprendizagens de novos conhecimentos, a capacidade de saber fazer e os valores aprendidos em diálogo com a realidade dos discentes. Esse nexo confronta a prática do professor com o âmbito das lutas por justiça social ao pretender uma formação para a produção da vida, e não apenas para a produção da vida, e não apenas para a produção no mercado de Trabalho ou para a aquisição da leitura e da escrita, os desafios da formação do professor são inúmeros. Nesse sentido, cabe também a escola através do seu o Projeto Político-pedagógico, permitir que o professor alinhe essas dimensões próprias da realidade da EJA.

É preciso considerar que na Educação de Jovens e Adultos, o professor precisa dar conta da construção de um processo educacional comprometido integralmente, com desenvolvimento pelo das potencialidades humanas, no qual os educandos se reconheçam como sujeitos históricos sociais capazes de compreender e transformar as relações sociais.

Neste sentido, um curso de formação de professores precisa propiciar as competências necessárias ao processo educativo e isso inclui vivência na EJA. Quanto a esse cenário da EJA, Selma Garrido Pimenta (2004) enfatiza que:

> O Exercício de qualquer profissão é prático, no sentido que trata de aprender a fazer algo ou ação: A Profissão de professor também é prática. E o modo de aprender a profissão conforme a perspectiva da imitação será a partir da observação, imitação e reprodução, e as vezes da reelaboração dos modelos existentes na prática consagrados como bons. (PIMENTA E LIMA.2004 P. 85)

Por este motivo Nóvoa (2019) o coloca esse espaço como lugar híbrido de encontro de várias realidades que configuram o campo docente.

> o desenvolvimento desse processo é possibilitado pela atividade de pesquisa, que se inicia com a análise e a problematização das ações e das práticas, confrontadas com as explicações teóricas sobre estas, com experiências de atores e olhares de outros campos de conhecimento, com os objetivos pretendidos e com as finalidades da educação na formação da sociedade humana" (PIMENTA E LIMA, 2017, p. 49-50)

Neste conjunto de circunstâncias é essencial para que os docentes apresentem suas competências, suas atividades de acordo com a sua especialidade profissional, alcançando o ciclo de desenvolvimento da aprendizagem. Utilizando, elaborando, executando e expandindo no seu cotidiano escolar.

FORMAÇÃO DOCENTE NA EJA E IDENTIDADE PROFISSIONAL DO DOCENTE

Quando as abordagens acadêmicas se voltam para a formação docente, as interfaces desta formação misturam-se muitas vezes, impedem que as próprias instituições tenham a real dimensão das categorias centrais deste processo de construção de "saber-fazer" dos educadores, sobre tudo se o público desta formação é formado por docentes da EJA. Os saberes profissionais são personalizados e situados, pois correspondem as peculiaridades históricas de vida social, emocional e cultural do professor. Por outro lado, há de se considerar que neste caso a formação continuada direciona-se para levar o professor a repensar e reorientar suas práticas pedagógicas, conforme Gatti (2018) ligada às necessidades da Educação Básica.

Antônio Nóvoa (2002) ao se tratar da vida dos professores comenta que a sala de aula, é um dos fatores desta formação. Porém, essa vivência tem um ponto de partida, ou seja, a formação inicial. Logo, este aspecto é apenas uma das evidências do que constitui a da docência, a saber trajetória de construção das práxis. A relação exercida mutuamente desses conhecimentos são recontextualizados e reconfigurados e ressaltam a relação entre saberes e competências. Uma formação docente sólida se processa em uma reconstrução permanente de uma identidade pessoal pelo trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas. Com efeito, implica em uma (re)interpretação individual de valores e experiências pessoais.

Comumente, as críticas feitas aos professores da EJA dizem a respeito ao que os alunos denominam de ausência didática. Assim, cabe ao professor antes de iniciar seu conteúdo didático, conhecer a realidade de vida dos discentes o espaço vivido no dia- dia do mesmo onde cada um traz a sua história sofrida de vida, em uma dialógica entre professor e aluno.

Quando revelamos e focalizamos a formação do professor da EJA o mesmo mostra uma motivação satisfatória melhorando seu trabalho pedagógico. Segundo TARDIF (2003, p. 11)[21], "na realidade no âmbito dos ofícios e profissões não creio que se possa falar do saber sem relacioná-lo

com os condicionamentos e com o contexto do trabalho. Acrescenta ainda que esse saber é sempre o saber de alguém que trabalha em alguma coisa, no intuito de realizar um objeto qualquer. Esse movimento formativo, que ocorre "através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores que os saberes experienciais adquirem certa objetividade" (2014, p. 52), quando a práxis torna-se balizador intersectando o Currículo.

Ao esclarecer de maneira mais aprofundada esse saber ainda indica que não é algo que facilita no espaço: o saber dos professores é o saber "deles" e está relacionado a pessoa e a identidade deles com a sua experiência de vida e com os alunos em sala de aula e com os outros atores na escola. Tendo em vista assegura ao professor uma formação continuada com ações positivas que o mesmo proporcione dia –dia métodos pedagógicos positivos que esteja ou responda coletivamente com a proposta da sua escola lembrando que luta implica lutar por maior controle autônomo do trabalho.

RESULTADO E DISCUSSÕES

Os dados obtidos através das entrevistas que foram feitas com alguns profissionais da EJA, indicam que o ensino dessa modalidade é específico, as entrevistas mostram assim como Nóvoa já indicou, que os professores mobilizam conhecimentos diversos na hora de planejarem e direcionarem as aulas na EJA. Diante da pergunta de como mobilizam seus conhecimentos na hora de planejarem suas aulas, a maior incidência das resposta versaram sobre a preocupação de resgata os motivos dos estudantes terem ficado distante da escola por muito tempo, geralmente incidem sobre relações familiares, financeiras, dentre outras, destacando que ainda existem desafios para que o professor consiga de resgatar a autoestima, e incentiva-los a permanecer e participar das aulas.

Os educadores relataram que só iniciam seus planejamentos, a partir de uma sondagem para poder se adequar aos objetivos elaborados na proposta de ensino da escola e da BNCC, e assim conseguem facilitar o trabalho, contudo, muitos também indicaram que esses mesmos objetivos parecem desconexos com a realidade dos educandos.

Pelo que consta nas entrevistas realizadas, ao serem indagados sobre o que levou a atuarem na Eja, os dados apontaram que a maioria dos professores que lecionam na EJA não foram escolhidos para atuar nessas turmas com base me um perfil de educador para esse segmento, mas

que tiveram que se reinventar para conseguir atuar no campo e que não se sentem preparados para o segmento.

Apareceram também nos dados como motivos para atuação nesse segmento a complementação de carga horária, mas à medida que eles se disponibilizaram o trabalho passou a fluir, desenvolveram um trabalho que resultou em algo positivo, pois a EJA permite ao professor viver a realidade da comunidade passando o conhecimento de uma forma mais clara e objetiva, permitindo trazer de volta uma aprendizagem simples, comum, mas significativa.

A indagação de se sentirem preparados e se avaliam a necessidade de melhorarem sua prática pedagógica para melhorar os resultados, os educadores, salientaram que a prática pedagógica na EJA é peculiar e necessita de uma leitura do real do entorno e das expectativas dos discentes. As entrevistas evidenciaram que os professores são conscientes, realizam autoavaliação constante, e que não é possível utilizar apenas uma metodologia, pois o maior alvo dos educadores é que os alunos sejam alfabetizados e que consigam fazer uso social da escrita.

A concepção de eles necessitam estrem atentos para buscar e oferecer uma maneira do aluno compreender, e nesse propósito adaptam, buscam formas de mudar e aperfeiçoar a sua prática em sala de aula. Assim, os dados colocam que os educadores da Eja, reconhecem que não são professores formados integralmente, nem dono da verdade, e sim eternos aprendizes, devem constantemente se atualizar, buscar novos caminhos. Especialmente, nesse período de Pandemia, que veio destacar nossas desigualdades.

O desafio da EJA é constante e de longas datas, todos trabalham com a perspectiva de mudanças, muitos êxitos foram obtidos, mas o maior desafio é amenizar a evasão e para isso muita coisa tem que melhorar, principalmente a questão sócia- econômica dos estudantes que trabalham na entre–safra da produção de cana-de –açúcar, no comércio, em final de ano entre outras problemáticas como transporte escolar, infra estrutura escolar e isso dificulta um pouco o trabalho. Esses aspectos colocam o professor como indutor de mudanças por meio dos desafios trazendo resultados.

Em relação ao ensino regular e a EJA, os professores descreveram que estão trabalhando da mesma forma, os conteúdos. Isso remete que realidades diferentes, concepção de vida, amadurecimento como pessoa diferente ainda não são plenamente vinculados no planejamento e direcionamentos das aulas. Uma diferença, que emergiu entre o ensino regula e a EJA, fica a cargo da metodologia usada, pois os professores flexibilizam quando é necessário um determinado assunto e apresenta de acordo com a vivência, do aluno, a realidade em que eles vivem.

Os educadores destacam também a necessidade de desenvolverem Políticas Públicas voltadas para EJA para que os estudantes possam ser inseridos no trabalho em que lhes deem condições a seguir o calendário escolar. E enfatizam a importância da Formação continuada para os Professores, e ter também um aprofundamento sobre as teorias educacionais e para saber conciliar as experiências e os conhecimentos trazidos por esses alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo levou a ter um olhar diferenciado para as questões que envolvem a modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos - EJA, não apenas o fato de se considerar que esses estudantes precisam ser motivados, mas de todos os aspectos, a metodologia, por exemplo, não pode ser infantilizada, mas se devem valorizar as experiências dos educandos, as bagagens que eles trazem consigo e aproveitá-las.

Ficou claro, quando foi elaborado as entrevistas com professores que atuam em turmas da EJA que os desafios são grandes, os conteúdos devem ser diferenciados, muitos professores não tem uma graduação nem especialização nessa área, outros foram parar apenas para completar uma carga horária nessa turma, mas eles tentam na medida do possível trabalhar da forma que deve ser, resgatando os valores dessa clientela, incentivando a continuar e a aprender.

Como também, é notória a necessidade que existe de ter a formação continuada de Professores da EJA, pois o professor precisa sempre qualificar o seu trabalho, encontrar novas metodologias, encontrar novos meios e ofertar uma aprendizagem significativa. A formação Continuada, investe positivamente nos saberes do professor, durante esse período de estudo eles têm a chance de dialogar, trocar ideias e experiências. E essa troca de experiência permite a construção de novos saberes para seu desenvolvimento profissional.

E também é evidente que os professores precisam estar aptos as mudanças e a melhoria. Aquele que não consegue se adaptar fica para trás o professor deve se inovar e também considerar as necessidades do aluno. Pois a EJA, permite ao professor viver a realidade da comunidade, passando o conhecimento de uma forma mais clara e objetiva. Podendo buscar fatores que foram perdidos ao longo do tempo pelos alunos permitindo resgatar, desenvolver uma aprendizagem simples e comum.

Ao final do desenvolvimento desse estudo, foi possível reconhecer a sua relevância pois permitiu uma pesquisa bibliográfica, descritiva de uma realidade vivida por muitos professores de

escolas municipais, e levou também a refletir acerca do trabalho do professor em sala de aula e a sua prática pedagógica como também a importância da Formação continuada para auxiliar o professor levando-o a conhecer novos meios, trocar ideias, experiências e levar para os alunos aulas prazerosas e significativas.

REFERÊNCIAS

Anais encontro de ensino, pesquisa Volume 8, número 8. Recife: Faculdade Senac PE, 2014. **Formação Continuada e Prática Educativa: Uma relação de (RE) construção dos saberes.**

CANDAU, V.M.F. **Formação Continuada de Professores: Tendências Atuais**. In:

CANDAU, V.M (Org.) **Magistério Construção do Cotidiano**, Petrópolis: 1957. Vozes-p. 51-68.

FREIRE. Paulo (2003). **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática Educativa.** (28. 2ª Ed.) São Paulo: Cortez.

NÓVOA, Antônio C. (Coord.) **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, Antônio C. (Coord.) **Os Professores e a sua Formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

TARDIF. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n: 13 de Jan/Fev/Mar/Abril. 2009 p. 5-24 **Artigo-Sentido e significado da docência em EJA.**

31/JUL e 1 e 2/AGO 2020
IV CONEPI
IV CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO & PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES
conepi.contatosempreendimentos.com.br
Evento 100% Online

AS INFECÇÕES SEXUALMENTE TRANSMISSÍVEIS NA VISÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

ATTAB, Renan
UNESP – Faculdade De Ciências e Letras – Programa de Pós Graduação em Educação Sexual
renan.attab@unesp.br

FERNANDES, Priscila
UNESP – Faculdade De Ciências e Letras – Programa de Pós Graduação em Educação Sexual
priscila-silva.fernandes@unesp.br

CUSTÓDIO, Vagner
UNESP – Faculdade De Ciências e Letras – Programa de Pós Graduação em Educação Sexual
vagner.custodio@unesp.br

RESUMO

Este artigo científico tem como finalidade analisar o conhecimento e/ou a ideia que os alunos que compõem a Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola da rede da Secretária de Educação do Estado de São Paulo possuem sobre educação sexual através do tema Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST's), pois por fazerem parte dessa modalidade de ensino criada pelo Governo Federal que perpassa todos os níveis da Educação Básica do país, destinada aos jovens, adultos e idosos que não tiveram acesso à educação na escola convencional na idade apropriada, e como a grande maioria desses alunos apresentam um grande déficit de conhecimento científico e falta de acesso as informações, a ideia inicial é criar um grupo de WhatsApp das salas que serão analisadas para que haja uma relação de respeito e confiabilidade entre pesquisadores e alunos. Através desses grupos, os pesquisadores, iniciarão um debate descontraído sobre sexualidade, mas com foco nas infecções sexualmente transmissíveis, onde o objetivo desse debate é sancionar dúvidas, curiosidades e pré-conceitos formados. Em seguida os pesquisadores formularão um questionário virtual, através da plataforma google forms, composto das seguintes questões: '"O que são Infecções Sexualmente Transmissíveis?"; "Quais são as formas de contaminação?"; "Como é realizado o diagnóstico?"; "Como é possível se prevenir?" e "Quais são as formas de tratamento?". Esse formulário será enviado no grupo através de um link na qual o aluno clica para acessar e responder as questões, porém em nenhum momento este aluno se identificará, para não haver constrangimentos. Após o prazo de uma semana, os pesquisadores analisarão as respostas desses alunos, para assim, ver se há alguma resposta com fundamentos científicos ou se a grande maioria apresentou respostas de senso comum. Os pesquisadores também poderão utilizar os resultados de senso comum para complementá-los com considerações relevantes e transformá-los numa ótica mais científica, através de um plano de ação na qual os alunos da EJA possam participar da situação de ensino de forma ativa e discursiva, que neste caso, será através de uma devolutiva e de um novo debate, pelo aplicativo WhatsApp.

Palavras-chave: EJA.BNCC.IST

INTRODUÇÃO

Nos anos de 1980 com o crescente aumento dos casos de infecção pelo HIV entre os jovens e adultos, somado a ineficiência dos registros de casos de infecções sexualmente transmissíveis (IST's), antes denominados de doenças sexualmente transmissíveis (DST's); e ineficientes programas educacionais que se tornaram fatores preocupáveis, os quais deveriam ser considerados quesitos urgentes na prevenção das IST's e da Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (AIDS) (BRASIL, 1997). Assim no ano de 1997, com a preocupação do advento da AIDS, o Ministério da Educação, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) enfatizou a orientação sexual como tema transversal nas diversas áreas do conhecimento (BRASIL, 1997), o qual estabelecia diretrizes que autorizava o desenvolvimento deste tema dentro do âmbito escolar. Essas diretrizes orientavam que o ensino deveria explorar a interdisciplinaridade e a contextualização, valorizando o raciocínio e a construção do conhecimento pelos agentes envolvidos (BRASIL, 1998). Dessa forma, o embasamento para a abordagem educacional, especialmente para o método de ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA), deveria ser construído de forma coerente em um plano de ação com foco na Educação em Saúde onde se consideraria a pluralidade dos sujeitos de cada comunidade, ou seja, o conhecimento científico e a saúde deveriam vincular o conteúdo trabalhado com as experiências cotidianas dos alunos, respeitando suas crenças e valores.

Contudo, ao chegarmos no século XXI podemos perceber que há uma grande mudança destrutiva na configuração do cenário político e educacional, gerando assim, um grande retrocesso no cenário da saúde, especialmente em relações as IST's e AIDS, pois mesmo sendo um século denominado de século da tecnologia, tendo o seu embasamento em desenvolvimento e estruturação nos diversos recursos computacionais criados pelo ser humano, este ainda demonstra pouco desempenho nos quesitos de acesso e compreensão do uso desse "mundo digital", colocando assim, os estudantes em especial aqueles que formam o método de ensino denominado EJA, pois em sua maioria são alunos que possuem um grau de dificuldade muito grande, além de muito conhecimento de senso comum e pouquíssimo conhecimento cientifico, em um estado de total vulnerabilidade de conhecimento e informação.

E com essa mudança, onde os PCN's e temas transversais deixaram de ser o documento público educacional orientador e com um novo aumento crescente nas IST's e AIDS. A atual política

pública optou por retirar de seu novo documento público educacional o termo orientação sexual e sexualidade, criando assim um desconforto aos educadores em trabalhar esses temas dentro da comunidade escolar, pois a Base Nacional Curricular Comum (novo documento educacional orientador) pode não ter esses temas explícitos em seus conteúdos, mas permite e dá embasamento em se trabalhar temas envoltos da sexualidade humana de forma não apenas biológica, mas também sociocultural, afetiva e ética, através de uma unidade temática denominada "Mecanismos Reprodutivos e a Sexualidade", onde esse tópico demonstra a importância do conhecimento e debate sobre temas como as transformações da puberdade, métodos contraceptivos, prevenção à gravidez indesejada e as IST's e AIDS (BNCC, 2018).

OBJETIVO

O objetivo deste artigo cientifico foi o de orientar os alunos da EJA de uma escola da rede da Secretária de Educação do Estado de São Paulo sobre as principais infecções sexualmente transmissíveis e a AIDS através de um debate virtual investigativo como ferramenta de ensino, onde a proposta foi a de sancionar dúvidas, desmistificar mitos e tabus, além de apontar as principais formas de contaminação, prevenção e tratamento das IST's e AIDS.

METODOLOGIA

Este artigo descreveu e analisou os resultados de um questionário virtual que se realizou em uma escola da rede da Secretária de Educação do Estado de São Paulo. A escola na qual onde se desenvolveu o trabalho, apresentava cerca de 750 alunos regularmente matriculados e que se dividiam em três turnos – ensino médio e nonos anos de manhã, ensino fundamental a tarde e ensino médio e ensino de Educação de Jovens e Adultos (EJA) fundamental e médio no noturno. Porém, para o desenvolvimento foram convidados pelos pesquisadores as salas da EJA II e EJA III, que respectivamente equivalem ao 2° e 3° ano do ensino médio, devido estes possuírem um conhecimento prévio vindo do 1° ano, onde na qual o tema IST's e AIDS faz parte da grade curricular.

A ideia que gerou esta pesquisa se iniciou das perguntas curiosas e muitas vezes com pouca informação e instrução que os pesquisadores presenciaram (antes da pandemia do COVID-19) em

sala de aula relacionadas ao tema IST's e AIDS. Com o advento da pandemia, os pesquisadores entraram em contato com os alunos representantes de cada sala e explicaram a ideia em criar um grupo da sala pelo aplicativo WhatsApp, para que houvesse uma espécie de bate-papo descontraído sobre o tema que estes sempre apresentaram dúvidas, medos, receios, mitos, tabus e conhecimento de senso comum, para isso os pesquisadores pediram aos alunos representantes que se incumbissem de montarem os grupos e que estes convidassem os demais colegas de sala para participarem, mas que este convite tivesse um tom de livre escolha a quem quisesse ou não participar. Após todos aqueles que tiveram interesse e até mesmo curiosidade de participar serem adicionados ao grupo da sua respectiva sala, deu-se início ao primeiro momento.

No primeiro momento, os pesquisadores iniciaram questionando de uma forma investigativa o que eles entendiam por IST's e AIDS e quais seriam as dúvidas e as curiosidades sobre o tema que eles tinham ou queriam entender. Isso gerou um debate muito descontraído, divertido e até participativo de todos, lógico uns um pouco mais à vontade e outros um pouco mais retraídos, afinal as turmas variam dos 19 aos 50 anos, mas de uma forma geral, o bate papo foi enriquecedor com a contribuição de cada aluno que participou contando suas experiencias de vida. Nessa primeira etapa participaram 14 alunos da EJA II e 19 alunos da EJA III, totalizando 33 alunos.

Após esse primeiro momento, os pesquisadores sugeriram aos grupos se os mesmos poderiam estar enviando um link de um questionário on-line através da plataforma google forms, como uma forma de analisar o quanto foi importante o bate-papo e o quanto estes teriam entendido sobre o tema IST's e AIDS, porém os pesquisadores deixaram claro que ninguém seria obrigado a responder e que estes prefeririam que o fizessem aqueles que se sentissem a vontade, e também deixaram claro que não saberiam quem iria responder, pois o questionário seria anônimo e juntaria as duas turmas no resultado final. O questionário desenvolvido fora composto das seguintes questões: "O que são Infecções Sexualmente Transmissíveis?"; "Quais são as formas de contaminação?"; "Como é realizado o diagnóstico?"; "Como é possível se prevenir?" e "Quais são as formas de tratamento?". Os pesquisadores deram prazo de uma semana para aqueles que quisessem participar, estivessem respondendo o questionário virtual e no final, do total de 33 alunos apenas 11 responderam ao questionário, sendo 10 mulheres e 1 homem, que se definiram da seguinte maneira: 1 aluno sendo bissexual, 2 alunos sendo homossexual e 8 alunos sendo heterossexual. Em relação a faixa etária esses alunos ficaram distribuídos da seguinte forma: 2 alunos na faixa dos 19 anos, 5 alunos entre 21 e 30 anos, 3 alunos entre 31 e 40 anos e 1 aluno entre 41 e 50 anos. Destes 4 são casados e 7 são solteiros.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A sociedade do século XXI, vem se demonstrando cada vez mais uma sociedade extremamente conservadora, pois quando falamos em sexualidade a mesma interpreta e define esse termo como se estivéssemos falando em sexo, porém há uma grande distinção entre esses dois termos. O sexo é referente a definição dos órgãos genitais masculino e/ou feminino, ou também pode ser compreendido como uma relação sexual, enquanto que o conceito de sexualidade está ligado a tudo aquilo que somos capazes de sentir e expressar, ou seja, segundo o Conceito da Organização Mundial de Saúde.

> A sexualidade faz parte da personalidade de cada um, é uma necessidade básica e um aspecto do ser humano que não pode ser separado de outros aspectos da vida. Sexualidade não é sinônimo de coito (relação sexual) e não se limita à ocorrência ou não de orgasmo. Sexualidade é muito mais que isso, é a energia que motiva a encontrar o amor, contato e intimidade e se expressa na forma de sentir, nos movimentos das pessoas, e como estas tocam e são tocadas. A sexualidade influencia pensamentos, sentimentos, ações e interações e, portanto, a saúde física e mental. Se saúde é um direito humano fundamental, a saúde sexual também deveria ser considerada um direito humano básico (WHO TECHNICAL REPORTS SERIES, 1975, *No. 572)*

Dessa forma, devemos compreender que tudo que sentimos e vivemos acontece no nosso corpo, portanto, não é possível separar a sexualidade do corpo ou pensar no corpo sem considerar a sexualidade. É devido a essa compreensão, que ouvimos o tempo todo frases como forma de controlar o nosso corpo, “fecha a perna”, “não chora”, “tira a mão daí”, etc., e que subjetivamente tem por objetivo controlar também a nossa sexualidade, acarretando como principal consequência o afastar do conhecimento e cuidado do nosso corpo, aumentando a nossa vulnerabilidade.

Quando lidamos, trabalhamos, analisamos e estudamos a sexualidade humana, temos que ter em mente que esta envolve aspectos muito mais amplos que o ato sexual em si, superando as dimensões biológicas do sexo. Segundo Figueiró (2006), a sexualidade envolve afetividade, bem querer, aspectos comunicativos, gestos, toque corporal, além de uma série de valores e normas morais que as diferentes culturas constroem sobre os comportamentos ligados ao sexo. Assim, através dessa concepção mais ampla, onde são considerados os aspectos sociais e culturais, é que buscamos discutir a sexualidade em suas relações com a educação formal.

No entanto, a revolução sexual existente nos anos de 1960 a 1980, sofreu um movimento contrário com o advento da AIDS, e todo aquele discurso de emancipação e liberdade sexual começou

sofrer uma associação das práticas sexuais com a contaminação pelo vírus HIV, assim, com o crescimento acelerado de pessoas infectadas, nos anos de 1997, 1998 e 1999, o Ministério da Educação, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais, indicou a Orientação Sexual como um dos temas transversais nas várias áreas do conhecimento. Isto significou a inserção desta temática no ambiente escolar buscando a interdisciplinaridade e a contextualização a partir de diferentes campos disciplinares, reconhecendo o raciocínio, formação e a construção do conhecimento dos envolvidos (BRASIL, 1998).

Um dos maiores e mais importantes desafios da educação é fazer com que o conhecimento científico seja interpretado e compreendido como um bem valioso, para assim, haver uma melhor analise do mundo em que vivemos. Segundo Luckesi, (1992, p. 86): “o conhecimento não é uma forma de obter e reter informações. É mais que isso. É uma forma de entender a realidade como ela é no seu funcionamento, a partir de muitos elementos que a explicam”. Desta forma, o objetivo em trabalhar sexualidade, é o de proporcionar conhecimentos corretos para o desenvolvimento de ações que valorizem e preservem a vida.

Porém, mesmo com toda a tecnologia e os recursos computacionais apresentados pelo século XXI e que são de extrema importância para aprendizagem e capacitação dos alunos, a educação ainda apresenta dificuldades em lidar e acessar a essas tecnologias e informações, se tornando uma grande entrave para o desenvolvimento da sexualidade e de novas políticas públicas para a educação, pois quando jovens e adultos são bombardeados com informações equivocadas sobre o tema sexualidade, isto contribuem para a vulnerabilidade dos mesmos frente às infecções sexualmente transmissíveis e a AIDS, além de uma gravidez precoce ou indesejada. Portanto, a educação é o caminho que melhor orienta e previne contra essas vulnerabilidades sexuais.

> Reconhecer a sexualidade como construção social, assemelha-se a dizer que as práticas e desejos são construídos culturalmente, dependendo da diversidade dos povos, concepções do mundo, e costumes existentes; mesmo quando integrados em um só país, como ocorre no Brasil (FIGUEIREDO apud ABRAMOVAY, 2004, p. 33).

Contudo, com o atual aumento nos casos de IST’s e AIDS entre jovens e adultos, o aumento nos casos de gravidez indesejada e a elaboração e desenvolvimento de programas educacionais ainda ineficientes, estes se tornam pontos preocupantes e que devem ser priorizados para a construção de uma Educação Sexual consolidada e bem desenvolvida no contexto brasileiro (SAMPAIO, RUFINO, MIRANDA e SILVA, 2012).

Assim, o cenário educacional também sofreu uma grande transformação em seus documentos públicos educacionais, onde os PCN's e os temas transversais deixaram a vez para a BNCC, Base Nacional Curricular Comum, porém de uma forma agressiva, pois os termos sexualidade e ideologia de gênero foram retirados de forma explicita de suas linhas e passando a ficar no sub entendimento das entrelinhas.

> Nessa mesma direção, é também finalidade do Ensino Médio o aprimoramento do educando como pessoa humana, considerando sua formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. Tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa, ética, democrática, inclusiva, sustentável e solidária, a escola que acolhe as juventudes deve ser um espaço que permita aos estudantes: conhecer-se e lidar melhor com seu corpo, seus sentimentos, suas emoções e suas relações interpessoais, fazendo-se respeitar e respeitando os demais compreender que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas, e que em conjunto constroem, na nação brasileira; sua história; promover o diálogo, o entendimento e a solução não violenta de conflitos, possibilitando a manifestação de opiniões e pontos de vista diferentes, divergentes ou opostos; combater estereótipos, discriminações de qualquer natureza e violações de direitos de pessoas ou grupos sociais, favorecendo o convívio com a diferença; valorizar sua participação política e social e a dos outros, respeitando as liberdades civis garantidas no estado democrático de direito; e construir projetos pessoais e coletivos baseados na liberdade, na justiça social, na solidariedade, na cooperação e na sustentabilidade (BNCC, 2018, p. 466).

Dentro das diversas unidades temáticas da BNCC há o objeto de conhecimento "Mecanismos Reprodutivos e a Sexualidade". Esse tópico indica a relevância de discussões como as transformações da puberdade, métodos contraceptivos, prevenção à gravidez indesejada e as IST's e AIDS. O documento também alerta para a construção de discussões em sala de aula capazes de considerar a sexualidade humana a partir de diferentes dimensões – biológica, sociocultural, afetiva e ética (BNCC, 2018). Nessa mesma direção, há uma série de propostas de como a sexualidade pode ser trabalhada no contexto escolar, sendo considerado um aspecto relevante na formação humana. Contudo, a Educação Sexual mesmo sendo considerada importante e fundamental no processo de formação dos alunos, gera insegurança e até mesmo desconforto entre os professores, pois os cursos de formação de professores não os preparam para trabalhar e desenvolver o tema sexualidade no ambiente escolar, tornando assim, compreensível o receio e medo dos docentes em desenvolver este conteúdo que para sociedade é um verdadeiro tabu (FIGUEIRÓ, 2006). No entanto, é importante destacar que o objetivo de desenvolver a Educação Sexual dentro do ambiente escolar, não é a de influenciar os alunos em seus valores pessoais.

As dificuldades de tomadas de decisões e a necessidade de ser aceito pelo outro, são características que os tornam extremamente vulneráveis a comportamentos sexuais de risco. Segundo

Paulo Freire (1996, p. 29): “Nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo”

> Sexualidade não é uma “parte” ou um “complemento” da condição humana. Não se trata de uma dimensão secundária, vinculada às habilidades e potencialidades humanas. Ao contrário, entendemos que a sexualidade é uma marca única do homem, uma característica somente desenvolvida na condição cultural e histórica do homem (NUNES e SILVA, 2000, p. 73).

Para Souza, (1999, p. 21), “orientação sexual é um termo que compreende a intervenção intencional com a formação de opiniões e valores”. Durante toda a sua vida o ser humano se apropria do conhecimento de si próprio, entendendo seus aspectos biológicos, fisiológicos e psicológicos, e, dessa forma, toma consciência do seu corpo. A autoestima significa a valorização do próprio corpo, preservando a si mesmo e ao outro. Quando o ser humano se valoriza, este descarta qualquer possibilidade ou atitude de exposição da saúde física e psicológica. O corpo humano deve ser entendido como a parte física do sujeito que permite expressar seu sentimento e emoções segundo a sua cultura, e não deve ser usado como objeto, pois assim perderia seu sentido de existência.

> Falar em pudor não é impor regras ridículas e puramente circunstanciais que variam segundo os costumes admitidos por uma ou outra forma de sociedade. Falar em pudor é simplesmente afirmar a grandeza e a dignidade do corpo, é exigir que se reconheça seu status de elemento integral da pessoa (CHARBONNEAU, 1987, p. 21).

A sexualidade é construída por meio da interação entre o indivíduo e as estruturas sociais. Seu pleno desenvolvimento é essencial para o bem estar individual, interpessoal e social, e, em se tratando de direitos sexuais, é preciso lembrar que:

> [...] são direitos humanos universais baseados na liberdade, dignidade e igualdade inerentes a todos os seres humanos. E uma vez que a saúde é um direito humano fundamental, a saúde sexual deve ser um direito humano básico. Para assegurar que os seres humanos e as sociedades desenvolvam uma sexualidade saudável, os seguintes direitos sexuais devem ser reconhecidos, promovidos, respeitados e defendidos de todas as maneiras por todas as sociedades. A saúde sexual é o resultado de um ambiente que reconhece, respeita e exerce estes direitos sexuais (DECLARAÇÃO DIREITOS SEXUAIS, 1997, s/p.).

O objetivo deste artigo é desenvolver diversas maneiras e/ou possibilidades de reflexões acerca da sexualidade, para que os alunos possam debater, pensar e formular sua própria opinião acerca de suas curiosidades, dúvidas e fatos de senso comum. Além disso, é função do professor gerar oportunidades para que seus alunos tenham informações precisas, objetivas e embasadas pelo

conhecimento científico através de questões ligadas à sexualidade (FIGUEIRÓ, 2006). Outro detalhe importante para este artigo é destacar que a Educação Sexual, apesar de ser enfatizada em fases específicas da escolarização, ela não está restrita a determinado grupo ou faixa etária. Alterações comportamentais da sexualidade não são observadas apenas na adolescência. Nesse sentido, é imprescindível pensar uma Educação Sexual voltada para as especificidades da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O contexto da EJA demanda um trabalho coerente com as características desse grupo, pensando na pluralidade dos sujeitos e articulando suas diversas vivências familiares e sociais (MACHADO, MONTEIRO, QUEIROZ, VIEIRA e BARROSO, 2007).

Diante dessa colocação, extremamente importante e se faz necessário trabalhar com os alunos da EJA uma leitura mais clara e objetiva possível, para que esse aluno sintetize toda uma situação problemática e passe a ser o ator principal, possuidor de uma visão crítica e de um conhecimento construtivo científico próprio, que segundo Paulo Freire (1985, p. 31): "o problema que se coloca não é a leitura da palavra, mas o de uma leitura mais rigorosa do mundo, que sempre precede a leitura da palavra."

E, como o tema sexualidade está na "ordem do dia" da escola, presente em diversos espaços escolares que ultrapassam as fronteiras disciplinares e de gênero (ALTMANN, 2001). O desafio do educador sexual será o de auxiliar os alunos da EJA, através de informações e conhecimentos científicos a criarem seu próprio sistema de valor pessoal.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para a realização dos resultados foi utilizado um questionário virtual na plataforma google forms composto de cinco questões abertas, as quais tinham como base o tema IST's e AIDS e que tiveram como participação os alunos do ensino da EJA.

A primeira questão que compunha o formulário indagava: "O que seriam Infecções Sexualmente Transmissíveis?". Como resultado os alunos enviaram respostas que continham afirmações genéricas do tipo "AIDS", "HIV", "Sífilis", "Infecção transmitida por contato sexual, causada por bactérias, vírus e outros micro-organismos", "São doenças que passa de uma pessoa para outra através da relação sexual".

A segunda questão abordava: "Quais seriam as formas de contaminação?". Para essa questão houve uma espécie de divisão nas respostas, pois, oito alunos apontaram como via de

transmissão apenas a relação sexual, dois alunos responderam que poderia ser de forma congênita, por amamentação e transfusão sanguínea e apenas um aluno disse que por contato. Porém, em nenhum momento foram citados como vias alternativas de contágio o compartilhamento de agulhas e de seringas.

A terceira pergunta questionava: “Como seria realizado o diagnóstico?”. Para essa questão os alunos foram práticos e objetivos, pois foi apresentado apenas dois tipos de respostas onde dois alunos responderam teste rápido e nove alunos colocaram exames laboratoriais. A quarta questão teve o seguinte direcionamento “Como seria possível se prevenir?”. As respostas enviadas foram unânimes, através do uso de camisinhas e/ou preservativos masculino e feminino.

Por fim, a quinta e última questão foi direcionada para “Quais seriam as formas de tratamento?” e a grande maioria respondeu que o tratamento se daria por medicação, apenas um aluno respondeu que não sabia. Contudo, ninguém mencionou como forma de tratamento o uso da profilaxia pré-exposição (PrEP) nesse caso voltado para AIDS.

A carência de informações adequadas a respeito das IST’s e AIDS favorece o desenvolvimento de concepções errôneas. Essas informações equivocadas encontram-se, na maioria das vezes, fundamentadas em elementos culturais, tais como crenças, mitos e tabus, que essas pessoas adquirem na vida cotidiana ao longo dos anos (SOUSA, PINHEIRO, BARROSO, 2008).

Ao analisar as respostas enviadas pelos onze alunos que participaram de forma colaborativa, percebe-se que em algumas questões foram apresentadas respostas com concepções equivocadas a respeito da ocorrência, tratamento e transmissão das IST’s e AIDS, demonstrando que a falta de informação básica do conhecimento científico fazem com que os alunos fiquem vulneráveis a essas infecções. Pode-se observar que os alunos da EJA não apresentaram nenhum tipo de conhecimento cientifico, pois as respostas dadas por estes eram baseadas em seus saberes próprios. Contudo, a falta de conhecimento e concepções equivocadas são extremamente importantes quando considerado o baixo índice de escolaridade e a carência de informações adequadas a esse grupo de pessoas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No momento do debate, realizado pelo grupo virtual da sala de aula no aplicativo WhatsApp, diversas foram as dúvidas, as perguntas, os questionamentos e os comentários dos alunos em relação ao tema IST’s e AIDS. Ocasionando um momento extremamente rico de trocas de informações, de

análises investigativas e de complementação de alguns conceitos importantes acerca dessas infecções. Assim, se faz importante apresentar algumas das dúvidas e perguntas, bem como os esclarecimentos e informações realizados durante o debate: “Uma pessoa que possua alguma IST’s ou AIDS pode transmiti-la através do uso do vaso sanitário, comendo no mesmo garfo ou a beijando?”. Em vista as considerações preconceituosas e equivocadas dos alunos no quesito formas de contágio da AIDS, o pesquisador explanou que as infecções sexualmente transmissíveis são transmitidas na maioria das vezes pelo contato sexual (oral, anal e vaginal) sem o uso de preservativo com uma pessoa que esteja infectada, mas, que poderia também ocorrer por vias alternativas de contágio, como a via congênita, a amamentação, transfusão sanguínea, compartilhamento de agulhas e seringas. “Qual o tempo de sobrevida de um indivíduo portador do HIV?”. A maioria dos alunos até conheciam as formas de tratamento da AIDS, mas de uma forma representada pelo conhecimento de senso comum. Os pesquisadores aproveitaram a oportunidade para desmistificar o mito de que quem tem HIV morre cedo, dessa forma, foi esclarecido aos alunos que até o começo da década de 1990, a AIDS era considerada uma doença que levava à morte em um prazo relativamente curto, porém, com o surgimento do coquetel (combinação de medicamentos responsáveis pelo atual tratamento de pacientes HIV positivo), as pessoas infectadas passaram a viver mais. Esse coquetel é capaz de manter a carga viral do sangue baixa, o que diminui os danos causados pelo HIV no organismo e aumenta o tempo de vida da pessoa infectada e à medida que o vírus HIV progride no organismo do portador, sua imunidade decai, e o doente se torna mais vulnerável às doenças oportunistas que podem levar à morte. “Homem com homem e mulher com mulher também, contraem essas doenças?”. Diante dessa dúvida, foi explicado para o aluno que relações homossexuais ou heterossexuais, sem uso de preservativo, deixam as pessoas vulneráveis às IST’s e AIDS.

O artigo elaborado com os alunos da EJA teve como finalidade trazer conhecimentos científicos relacionados às IST’s e AIDS, através das formas de contaminação, diagnóstico, prevenção e tratamento dessas infecções. No final do debate como uma forma de analisar o que foi aprendido, os pesquisadores convidaram aos alunos que tivessem interesse de participar de forma colaborativa, para que esses respondessem a um questionário virtual composto pelas seguintes questões: “O que são Infecções Sexualmente Transmissíveis?”; “Quais são as formas de contaminação?”; “Como é realizado o diagnóstico?”; “Como é possível se prevenir?” e “Quais são as formas de tratamento?”. Os pesquisadores notaram dentro das respostas enviadas muito conhecimento de senso comum, que podem ser transformado em um conhecimento científico de forma significativa. Foram também observados que os alunos receberam a iniciativa do debate de

uma forma positiva ao mostrar grande interesse pelo tema abordado. Na devolutiva os pesquisadores presentearam os alunos com um encarte produzido pelo Ministério da Saúde, como uma forma ilustrativa de divulgar o conhecimento científico, tornando-se assim, um material pedagógico complementar e enriquecedor no processo de conhecimento desenvolvido com a turma da EJA.

A atividade caracterizou-se como investigativa, pois em todas as situações foram oferecidas aos alunos a oportunidade de que deixassem de ser apenas observadores e passassem a participar efetivamente do processo de construção do conhecimento, argumentando, pensando e discutindo (DUSCHL, 1998, p. 15).

Através da utilização de atividades com caráter investigativo os pesquisadores instigaram os alunos a participarem de um processo de enculturação com o objetivo de construir o conhecimento pela ótica científica. Assim, ao enxergar as concepções prévias relatadas pelos alunos durante o debate estes se tornaram agentes ativos da construção do conhecimento. Contudo, para se obter um excelente trabalho voltado para a orientação sexual, a escola tem que informar, problematizar, analisar e debater os variados preconceitos, tabus, dúvidas e crenças impostas pela sociedade, porém, isso somente acontecerá se todos que compõem a comunidade escolar se colocarem dispostos a conversar e estruturar os temas propostos de uma forma clara, direta e esclarecedora. Informações corretas do ponto de vista científico ou esclarecimentos sobre dúvidas dos alunos são importantes para orientar os mesmos acerca das infecções sexualmente transmissíveis (BRASIL, 2000). Assim, esta proposta não tem por objetivo ser modelo ou roteiro de trabalho com a temática IST's e AIDS, mas serviu para apresentar uma das diversas formas de ensino em que os alunos da EJA pudessem partir das próprias concepções rumo ao conhecimento científico e como sujeitos ativos dentro da própria situação de ensino.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Maria Garcia; SILVA, Maria Bernadete da. **Juventudes e sexualidade**. Brasília: UNESCO, 2004, pag. 428.

ALTMANN, H. **Orientação Sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Revista Estudos Feministas, ano 9, 2002.

BRASIL, MEC, **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**, versão aprovada pelo CNE, novembro de 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 01 maio 2018.

BRASIL, MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Fundamental II**, Brasília, DF: MEC, 1997.

BRASIL. Secretaria de educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Orientação sexual. Brasília: MEC/sef. 2000. 336P.

CHARBONNEAU, Paul – Eugêne. **Adolescência e Sexualidade**. São Paulo: Paullus, 1987.

Declaração dos Direitos Sexuais, 1997. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sos/gays/direitossexuais.html> Acesso em maio 2020

DUSCHL, R. La valorización de argumentaciones y explicaciones: promover estrategias de retroalimentación. **Ensenãnza de lãs Ciências,** Barcelona, v. 16, n.1, p.3-20, ago./out. 1998.

Encarte: <https://pt.slideshare.net/newsevoce/folder-hetero-30x10-11655751> Acesso em junho 2020.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Educação Sexual: Como ensinar no espaço da escola**. Revista Linhas. Florianópolis, v. 7, n. 1, 2006.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de ler – em três artigos que se completam**. 11º Ed. São Paulo, Cortez, 1985.

FREIRE, Paulo**. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática Educativa**. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LUCKESI, C.C. **Filosofia da educação**. São Paulo, Cortez, p. 86, 1992.

MACHADO, S. A. F. M.; MONTEIRO, M. L. M. E.; QUEIROZ, T. D.; VIEIRA, C.F. NEICA.; BARROSO, T. G. M. **Integralidade, formação de saúde, educação em saúde e as propostas do SUS- uma revisão conceitual**. Ciências e Saúde Coletiva. v. 12, n. 2, p. 335-342. 2007.

NUNES, Cesar; SILVA, Edna. **A Educação da Criança: subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade**. Campinas, SP: Autores associados, 2000.

SAMPAIO, V. P. B.E.S.; RUFINO, M.; MIRANDA, M. A. G. C.; SILVA, R. L. F. **Sexualidade no 8º ano de ensino fundamental: reflexões de uma experiência didática**. IV ENEBIO e II EREBIO Regional 4. SBEnBio – Associação Brasileira de Ensino de Biologia. Goiânia, 18 a 21 setembro, 2012.

SOUSA, L.B.; PINHEIRO, A.K.B.; BARROSO. M. G.T. Ser mulher portadora do HIV uma abordagem cultural. **Revista da escola de enfermagem da USP**, v. 42, n. 4, p. 737-743, 2008.

SOUZA, H P. de. **Orientação Sexual, necessidade e realidade**. Curitiba: Jurua.1999.

World Health Organization (WHO). World Health Organization Technical Report Series No. 572. **Education and Treatment in Human Sexuality: The Training of Health Professionals**. 1975; WHO: Geneva.

ANEXOS

Questões

1. O que são Infecções Sexualmente Transmissíveis?

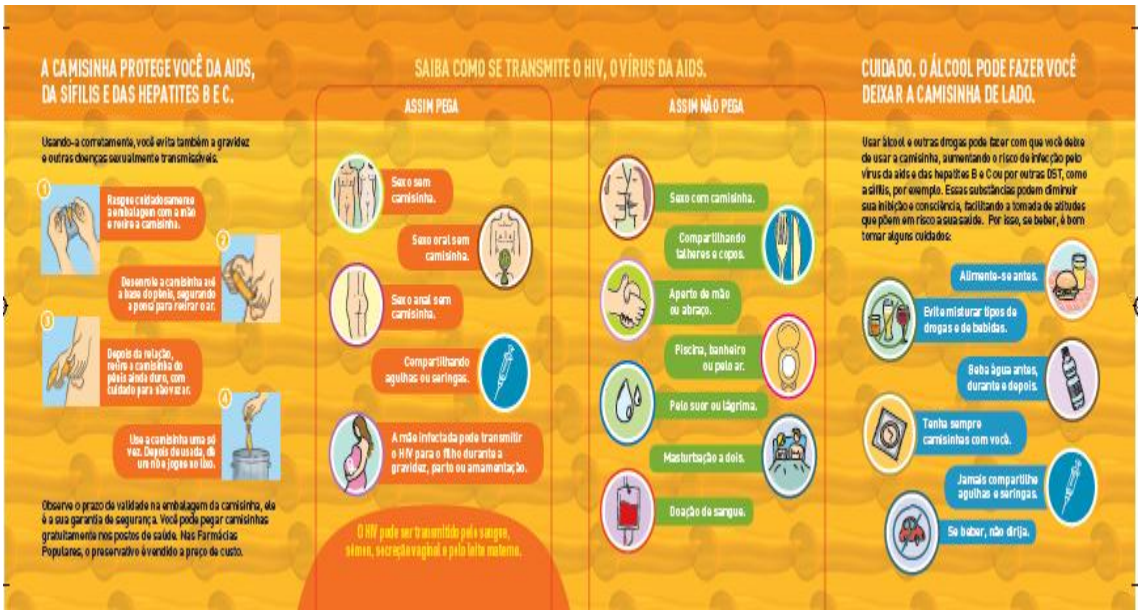
2. Quais são as formas de contaminação?

3. Como é realizado o diagnóstico?

4. Como é possível se prevenir?

5. Quais são as formas de tratamento?

Encarte



31/JUL e 1 e 2/AGO 2020
IV CONEPI
IV CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO & PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES
conepi.contatosempreendimentos.com.br
Evento 100% Online

EDUCAÇÃO FÍSICA NO PROEJA DO INSTITUTO FEDERAL DA PARAÍBA

GOIS, Pamela Karina de Melo
Instituto Federal da Paraíba
pamelaifpb@hotmail.com

MACIEL, Emanoela Moreira
Instituto Federal do Piauí
emanoela@ifpi.edu.br
Orientadora

RESUMO

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) é uma política pública destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudo no ensino fundamental ou médio na idade apropriada e que busquem também uma profissionalização. O Instituto Federal da Paraíba (IFPB) oferece cursos do Proeja integrados com o ensino médio em 4 campi: João Pessoa, Campina Grande, Cajazeiras e Sousa. Como são cursos integrados ao ensino médio, devem seguir o que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Esta estabelece que a educação física é um componente curricular obrigatório da educação básica, portanto, deve estar presente no ensino médio. Com isso, esta pesquisa teve como objetivo analisar como a disciplina de Educação Física está presente nos cursos de PROEJA do Instituto Federal da Paraíba, bem como verificar a carga horária desta disciplina em cada *Campus,* as séries ofertadas e os principais conteúdos abordados. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental e de cunho exploratório, com análise dos Projetos Pedagógicos de Curso e ementas de educação física. O IFPB possui 4 cursos do PROEJA, distribuídos em 4 *Campi* diferentes: Campina Grande (Administração), Cajazeiras (Meio Ambiente), João Pessoa (Eventos) e Sousa (Agroindústria). Porém, no curso de Eventos não há a disciplina de educação física e nos demais cursos a disciplina só é ofertada em um dos três anos do ensino médio. Percebe-se assim a pouca importância dada à educação física na modalidade de jovens e adultos.

Palavras-chave: Educação física. Proeja. IFPB.

1 INTRODUÇÃO

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino destinada a pessoas que não tiveram acesso ou interromperam seus estudos, e não concluíram na forma regular (BRASIL, 1996). Assim, são pessoas que já trazem conhecimentos para a sala de aula, vivências diárias de vida e uma cultura própria. A EJA foi criada com o intuito de dar oportunidade a esta população de continuar e concluir a educação básica.

Objetivando que o governo contemplasse esta política pública de escolarização, foi criado através do Decreto nº 5.478/2005, um programa de integração da educação técnica e nível médio na modalidade de educação de jovens e adultos, o PROEJA (BRASIL, 2005).

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) foi criado inicialmente pelo Decreto nº. 5.478, de 24/06/2005 e denominado como Programa Nacional de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos. Sua criação foi uma decisão governamental de atender à demanda de jovens e adultos pela oferta de educação profissional e técnica de nível médio, da qual em geral são excluídos, bem como, em muitas situações, do próprio ensino médio. O programa teve inicialmente como base de ação a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Por meio do Decreto nº. 5.840, de 13 de julho de 2006, é ampliado em termos de abrangência e aprofundado em seus princípios pedagógicos, passando a se chamar: Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2006).

Atuando fortemente na Educação de Jovens e Adultos, o IFPB oferece o PROEJA desde 2007. São ofertados cursos do PROEJA integrados com o ensino médio nos *campi* de João Pessoa, Campina Grande, Cajazeiras e Sousa.

Por se tratarem de cursos intregrados ao ensino médio, além das disciplinas específicas profissionalizantes, todas as disciplinas previtas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) para a educação básica devem estar presentes, entre elas, a eduçação física.

Dentre as disciplinas escolares, a Educação Física foi normatizada pela LDB de 1996 como componente curricular da educação básica conforme o art. 26, § 3º, que explicita que “a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica” (BRASIL, 1996). A partir da Lei nº 10.793, de 1 de dezembro de 2003, acrescentou-se o termo “obrigatório” no citado parágrafo 3°, desde então, a Educação Física é

um componente curricular obrigatório na educação básica (BRASIL, 2003). Sendo que a educação básica compreende a educação infantil, o Ensino Fundamental e o ensino médio.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Analisar como a disciplina de Educação Física está presente nos cursos de PROEJA do Instituto Federal da Paraíba

1.1.2 Objetivos específicos

Verificar a carga horária da disciplina de Educação Física em cada *campus*.
Pesquisar as séries em que é ofertada a disciplina de Educação Física.
Enumerar os principais conteúdos abordados na disciplina.

2 METODOLOGIA

Para fazer a análise do tema do respectivo trabalho foi feita inicialmente por uma pesquisa bibliográfica, na qual consistiu em reunir informações e dados a respeito da temática proposta, na qual serviu de base inicial para construção desse trabalho, para este aprofundamento foram realizadas pesquisas em livros, revistas e artigos científicos. De acordo com GIL (2008, p. 50) uma pesquisa feita por revisão bibliográfica é “um estudo feito com minúcia a partir de um material já elaborado, constituído fundamentalmente por livros e artigos científico, sobre um determinado assunto ou determinado tema”.

A etapa posterior consistiu em uma pesquisa documental, onde de acordo com Lakatos e Marconi (2003, p. 174), a característica da pesquisa documental é “que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Estas podem ser feitas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois”. E, do tipo exploratória, que de acordo com Gil (2008, p. 27), são pesquisas desenvolvidas com o intuito de propiciar uma visão global de tipo aproximativo, a respeito de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizado

especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis.

A pesquisa foi realizada através da análise dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) dos cursos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB). Foram analisadas as ementas de educação física, a carga horária da disciplina, o número de aulas por semana e os principais conteúdos abordados.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 Educação de jovens e adultos

De acordo com os artigos 37 e 38 da LDB (BRASIL, 1996), a Educação de Jovens e Adultos (EJA) será destinada aos estudantes que não tiveram o acesso aos estudos desde o ensino fundamental e médio dentro da idade considerada, capacitando a continuação dos estudos dentro da regularidade. A EJA passou por grandes transformações nos últimos tempos e vem superando os obstáculos em face da tentativa de minimizar as consequências da exclusão social daqueles que não pertencem a nossa atual sociedade letrada (NASCIMENTO, 2013). Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2016, o Brasil ainda apresentava um número estimado de 11,8 milhões de analfabetos, valor este que corresponde a 7,2% da população de 15 anos ou mais (FERREIRA, 2018).

A partir da análise de registros sobre a EJA no universo da educação brasileira, percebe-se que esta modalidade de ensino tem sido conduzida, durante anos, a partir de uma visão compensatória, utilitarista, de caráter emergencial, descontínuo e erguido sob predominância de políticas frágeis do ponto de vista institucional, e apressada com relação à qualidade do processo educacional (VENTURA, 2011 apud JULIÃO; BEIRAL; FERRARI, 2017). Desta forma, é objetivada em forma de campanhas e projetos relacionados aos processos de alfabetização de forma aligeirada.

Sem o acesso a uma educação de qualidade, começam a surgir barreiras para que os indivíduos exerçam de forma concreta seus direitos a uma vida digna. Dessa forma, resolver os problemas sociais

e econômicos do país é antes de tudo solucionar os problemas voltados para a educação (GADOTTI,2014). É neste contexto que a EJA surge como uma oportunidade para que os indivíduos prolonguem seus níveis de escolaridade e aumentem o domínio de habilidades exigidas no mercado de trabalho (ALVES, 2017).

Portanto, a EJA é um caminho de efetivação no desenvolvimento dos que participam desta modalidade de ensino, uma vez que um atraso escolar acarreta um desvio na trajetória que deveria ser comum a todos os indivíduos. Em suma, percebe-se que esses sujeitos apresentam anseios e capacidades para aprender e não devem ser vistos apenas como causadores do atraso de uma sociedade que detém o poder nas mãos de poucos (SALES; PAIVA, 2014).

3.2 Perfil do aluno da EJA

Apesar de possibilitar o acesso à educação àqueles que tiveram um abandono escolar precoce, o grande desafio desta modalidade de ensino é ter subsídios para que os ingressantes se sintam instigados a permanecer (SILVA; ARRUDA, 2012). Garcia, Machado e Zero (2013) ressaltam que o perfil dos discentes que compõem a EJA, em sua maioria, é de pessoas com uma autoestima baixa, excluídos da sociedade e com uma grande carga de insucesso escolar, o que gera insegurança e sensação de fracasso.

A modalidade de ensino supracitada deve enfatizar um aluno cujos saberes e opiniões devem ser respeitadas e aproveitadas no processo de ensino/aprendizagem. Torna-se necessário entender que a bagagem que o educando traz consigo é diferente das vivências de um aluno de educação básica e por isso as especificidades destes devem ser respeitadas (RODRIGUES et al, 2013), pois, do contrário, os sujeitos não conseguem se adaptar e começam o processo de evasão.

Para Moll (2011) é preciso levar em consideração o conhecimento de mundo que o aluno da EJA já traz consigo algo longo da vida. Mesmo com as dificuldades encaradas por esse público, como o cansaço diário e a dificuldade de assimilar alguns conteúdos, além do tempo que levam para realizar as atividades, pontos como esses que dificultam a inserção e a permanência desses alunos na escola. No entanto, é a partir da educação que se pode formar um cidadão crítico capaz de levantar ideias a partir de sua vida diária e o universo em que vive.

3.3 A educação física como componente curricular obrigatório

Betti e Zuliani (2002) destacam que na década de 1920 a Educação Física era vista como uma atividade complementar, no que diz respeito aos currículos escolares a mesma era vista isoladamente, cujo objetivo era determinado de fora pra dentro, ou seja, treinamento pré-militar, nacionalismo, eugenia, preparação de atletas, entre outros. Bracht (2010) afirma que em 1980 houve um movimento social e político em busca da democratização da sociedade brasileira, como também no campo da Educação Física, este movimento denominado como "renovador", teve como característica uma crítica voltada à função da Educação Física no currículo escolar, tal mudança promoveu uma "desnaturalização" do seu objetivo, ou seja, o corpo não é mais entendido como fator principal, mas sim a sua concepção cultural, logo, simbólica.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), promulgada em 20 de dezembro de 1996, em seu §3º do art. 26 diz que a Educação Física é considerada como disciplina integrante, como também componente curricular da educação básica. (BRASIL, 1996). O mesmo parágrafo ainda explicita que a prática da Educação Física é facultativa ao aluno:

> I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas;
> II – maior de trinta anos de idade;
> III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da Educação Física;
> IV – amparado pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969;
> V – (vetado);
> VI – que tenha prole (BRASIL, 1996).

Desde a promulgação da Lei nº 10.793, de 1 de dezembro de 2003, houve a necessidade do acréscimo do termo "obrigatório" no parágrafo 3º, desde esse momento, a Educação Física passou a ser um componente curricular obrigatório na educação básica (BRASIL, 2003).

Ayoub (2001) em seu estudo menciona que para construir uma educação pública de qualidade e democrática, em que a Educação Física seja integrante, não depende apenas de leis, mas também de políticas e ações governamentais que possam garantir condições para que a mesma possa ser concretizada.

Assim, a Educação Física legalmente está prevista na legislação brasileira, porém, infelizmente, sua concretização ainda depende de ações políticas e governamentais.

3.4 Importância da educação física

Palma et al (2010) afirmam que a Educação Física ao longo dos anos se tornou um importante elemento educativo, pedagógico e cultural, pois sofreu diversas modificações desde a sua introdução como prática pedagógica nas instituições escolares. Betti e Zuliani (2002), por sua vez, agregam à Educação Física o dever de tomar a responsabilidade de construir um sujeito capacitado para posicionar-se criticamente, diante das novas configurações de cultura corporal do movimento em relação ao esporte espetáculo, às atividades em academias, práticas alternativas, entre outros.

> [...] o contexto da aula de Educação Física deve poder contemplar as diferentes competências de todos os alunos, não apenas daqueles que têm mais facilidades para determinados desafios, de modo que todos possam desenvolver suas potencialidades. (BRASIL, 1997, p. 40).

Betti e Zuliani (2002) reforçam que a Educação Física como componente curricular deve ser responsável por outra tarefa: a de incluir e agregar o indivíduo a cultura corporal do movimento, tornando-o um ser capaz de produzir, reproduzir e transformar, ou seja, preparar o mesmo para utilizar-se do jogo, do esporte, das atividades rítmicas, da dança, etc.

O Coletivo de Autores (1992, p. 26) entende como objetivo principal da cultura corporal do movimento:

> Desenvolver uma reflexão pedagógica referente ao conjunto de representação do mundo que o sujeito tem produzido ao longo do tempo, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo entre outros, que podem ser reconhecidos como formas de exibição simbólica de realidades vivenciadas pelo sujeito, criadas historicamente e desenvolvidas culturalmente.

Etchepare (2000) acrescenta que a Educação Física deve expandir a consciência da importância agregada ao movimento humano, como também suas causas e seus objetivos, onde a mesma deve propiciar situações para que os alunos possam experimentar o movimento nas diversas formas, havendo para cada um significado e uma relação com o seus dia-a-dia.

Basei (2008) destaca a teoria de Vygotsky, onde está lida com o desenvolvimento psíquico e fisiológico de maneira integrada, o que possibilita pensar o desenvolvimento como procedimento natural unido ao cultural, ou seja, sua base não é encontrada apenas no indivíduo, mas sim em suas relações sociais que são estabelecidas mediante a cultura, ao espaço e instituições em que o mesmo está inserido. Para o mesmo, com as interações, o sujeito vai se modificando e modificando também a sociedade a sua volta, onde este passa a ser construído e ao mesmo tempo construtor de uma cultura,

assim, os desacordos existentes entre sujeito e objeto, sujeito e sociedade não podem ser avaliados separadamente, pois são dependentes. Desta forma, Papst e Marques (2010) incrementam que a Educação Física detém um papel importante em que pode construir um ambiente adequado onde o indivíduo possa refletir sobre suas ações e experiências práticas vivenciadas, atuando como uma importante auxiliar e fomentadora do desenvolvimento humano.

Para Hagemeyer (2004) o professor adota diante a sociedade a função de mediador de conhecimentos e conflitos que contribuam com a construção de seus alunos, apropriando-os de culturas e sentidos para libertá-los, com a finalidade de redefinirem concepções diante das mudanças frequentes em nossa sociedade.

> A prática da Educação Física na escola poderá favorecer a autonomia dos alunos para monitorar as próprias atividades, regulando o esforço, traçando metas, conhecendo as potencialidades e limitações e sabendo distinguir situações de trabalho corporal que podem ser prejudiciais. (BRASIL, 1997, p.19)

Assim, proposta adotada para a disciplina de Educação Física não deve se limitar a ensinar e executar movimentos, mas tornar o aluno capaz de pensar sobre este movimento com autonomia e utilizar esse pensamento em seu meio social, afetivo e cultural de forma significativa e apropriada (SANTOS; BRITO; BARROS, 2012). Além disso, os PCNs expõem que a Educação Física pode organizar situações de ensino e aprendizagem que possibilitem aos alunos o alcance a conhecimentos práticos e conceituais (BRASIL, 1997). Silva (2013) salienta que a Educação Física se trata de uma atividade dinâmica na qual contribui na ampla formação dos sujeitos, em sua perspectiva social, como também no desenvolvimento individual, através de conhecimentos relacionados às práticas corporais como também ao contexto histórico. Diante as contribuições dos autores supracitados pode-se entender a importância da Educação Física de maneira geral dentro e fora da sala de aula.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Instituto Federal da Paraíba possui 4 cursos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), distribuídos em 4 *campi* diferentes: Campina Grande, Cajazeiras, João Pessoa e Sousa, conforme demonstra o quadro 1.

Quadro 1- Cursos do PROEJA ofertados no Instituto Federal da Paraíba

Campus	**Curso**
Campina Grande	Administração
Cajazeiras	Meio Ambiente
João Pessoa	Eventos
Sousa	Agroindústria

FONTE: elaborado pelas autoras do trabalho (2020)

Por se tratarem de cursos técnicos integrados ao ensino médio, a primeira observação desta pesquisa foi quanto à oferta do componente curricular obrigatório educação física na grade curricular dos cursos analisados. Dentre estes, observou-se que o curso de Eventos em João Pessoa não possui a disciplina de educação física. Há, portanto, o descumprimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em seu artigo 26, parágrafo 3°, no qual prevê a educação física, de forma obrigatória, em todas as etapas da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) (BRASIL, 1996). Assim, percebe-se que estes alunos estão sendo privados que adquirirem conhecimentos importantes relacionados à cultura corporal do movimento, à saúde e qualidade de vida que poderiam contribuir tanto com sua formação profissional, como também sua formação humana e cidadã, de forma lúdica, educativa e contributiva para o processo de aprofundamento dos conhecimentos (BRASIL, 1997).

Também foram pesquisadas as ementas de cada curso para a análise do ano em que a educação física é ofertada, a carga horária da disciplina, o número de horas por semana e o turno do curso (Quadro 2).

Quadro 2- Características da disciplina de educação física dos cursos do PROEJA ofertados no IFPB

Curso	**Ano**	**Carga horária**	**Aula/semana**	**Turno**
Administração	2° ano	40 horas	1 aula/semana	Noturno
Agroindústria	1° ano	40 horas	1 aula/semana	Vespertino

Meio Ambiente	3° ano	80 horas	2 aulas/semana	Noturno

FONTE: elaborado pelas autoras do trabalho (2020)

Percebe-se que no IFPB os cursos técnicos integrados que participam do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos, ou não possui a educação física como disciplina na sua grade curricular, como foi visto acima, ou oferta esta disciplina em apenas um dos três anos do ensino médio. Observa-se, portanto, um tratamento diferenciado em comparação aos demais cursos técnicos integrados, isto é, aos cursos em que os alunos não se enquadram na modalidade da EJA. Além disso, a carga horária também é diminuída, como observado nos cursos de Administração e Agroindústria, com carga horária anual de 40 horas e com uma aula por semana. Já em Meio Ambiente, são 80 horas anuais e duas aulas por semana.

Quanto ao turno dos cursos e, consequentemente, das aulas, Administração e Meio ambiente são cursos noturnos e Agroindústria é vespertino. Por muito tempo e de forma errônea a educação física foi considerada não obrigatória para os cursos noturnos, mas a LDB é taxativa ao determinar os casos em que a prática da educação física é facultativa, segundo o §3º do art. 26: quem cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; maior de trinta anos de idade; quem estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da Educação Física; os amparados pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969; e quem tenha prole (BRASIL, 1996). Portanto, em nenhum momento há a citação sobre o ensino noturno.

Como o parágrafo supracitado explicita, a prática da educação física é facultativa, isto é, fica a critério do aluno decidir se vai participar ou não, mas esta deve ser ofertada pela instituição escolar, pois o aluno deve ter a opção de cursar ou não. Além disso, a educação física segundo os PCNs (BRASIL, 1997) é uma disciplina que envolve habilidades conceituais, procedimentais e atitudinais, e por isso, possui aulas teóricas e práticas, portanto, os alunos relacionados pela LDB apenas estariam dispensados das aulas práticas. Neste sentido, Darido e Rangel (2005) salientam como fundamental que a Educação Física escolar trate com o mesmo nível de importância as dimensões conceituais, atitudinais e procedimentais, devendo ir além de saber executar os movimentos, mas sim ensinar atividades e jogos proporcionando aos alunos o entendimento de porquê realiza determinada atividade, para que assim os mesmos sejam capazes de identificar os conceitos relacionados à prática que se realiza.

Assim, por mais que o PROEJA possua alunos com mais de 30 anos e /ou que tenham prole, deve-se ofertar a disciplina de educação física nos cursos integrados com ensino médio, por se tratar de um componente curricular obrigatório, que possui alguns casos de facultatividade apenas para aulas práticas, pois a inclusão da educação física na Educação de Jovens e Adultos representa a possibilidade para os alunos do contato com a cultura corporal de movimento e esta pode e deve se constituir num instrumento de inserção social, de exercício da cidadania e de melhoria da qualidade de vida.

Quantos aos conteúdos abordados na disciplina, os temas relacionados à saúde e qualidade de vida e os conteúdos da cultura do movimento foram os mais presentes. Segundo a Base Nacional Comum Curricular, os conteúdos da educação física são: esportes, brincadeiras e jogos, lutas, dança, ginástica e práticas corporais de aventura (BRASIL, 2017). Destes, o conteúdo de lutas não está presente em nenhuma ementa. O quadro 3 lista os conteúdos abordados nos cursos pesquisados.

Quadro 3- Conteúdos da educação física no PROEJA do IFPB

Curso	Conteúdos
Administração	Educação postural Ginástica laboral
Agroindústria	Esportes Brincadeiras e jogos Atividade física e saúde Ética Pluralidade cultural
Meio ambiente	Esportes Danças Esportes de aventura História da educação física Anatomia e fisiologia humana Atividade física e saúde Qualidade de vida

FONTE: elaborado pelas autoras do trabalho (2020)

No IFPB cada *campus* faz suas ementas, por isso, nos três *campi* pesquisados as ementas de educação físicas são bastante diferentes em relação aos conteúdos a serem abordados na disciplina. E nenhum dos cursos contempla todos os conteúdos da cultura corporal do movimento estabelecidos pela BNCC.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho partiu do PROEJA, decisão governamental de atender à demanda de jovens e adultos pela oferta de educação profissional técnica de nível médio, da qual em geral são excluídos, bem como, em muitas situações, do próprio ensino médio, no Instituto Federal da Paraíba e de como esta Instituição trata o componente curricular educação física nesta modalidade.

Percebeu-se que a disciplina, obrigatória pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, não está presente em todos os cursos técnicos integrados ao ensino médio na modalidade PROEJA no Instituto, pois no *campus* João Pessoa, no Curso de Eventos, não há a oferta desta disciplina.

Nos demais cursos, Administração, Meio Ambiente e Agroindústria encontrou-se muita discrepância entre as ementas, desde as cargas horárias anuais aos conteúdos abordados na disciplina. Além disso, por mais que estes cursos possuam aulas de educação física, estas só ocorrem em um dos três anos do curso, o que impossibilita reflexões e aprendizagens mais abrangentes sobre o vasto conteúdo da educação física escolar.

Assim, diante da importância que a Educação Física possui no desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e social do sujeito, fica claro que esta disciplina é imprescindível em todas as etapas da educação básica e por isso é preciso ser fomentada em todas as modalidades de ensino.

REFERÊNCIAS

ALVES, Michelle Cassia de Amorim. **Educação de jovens e adultos**. 2017.

AYOUB, Eliana. Reflexões Sobre a Educação Física na Educação Infantil. **Revista Paulista Educação Física**. São Paulo, supl. 4, p. 53-60, 2001.

BASEI, A.P. A Educação Física na educagao infantil: a importância do movimentar-se e suas contribuições no desenvolvimento da criança. **Revista Ibero Americana de Educação**. Número 47/3 de 25 de outubro de 2008.

BETTI, Mauro; ZULIANI, L. R. Educação Física Escolar: Uma Proposta de Diretrizes Pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**. a. 1, n. 1, 2002, p. 73-81.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular. Resolução**. CNE/CP n° 2, de 22 de dezembro de 2017, implantação da base nacional comum curricular. Brasília, dez. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 02 jan. 2020.

_____. Decreto n° 5.478, de 24 de junho de 2005. lnstitui, no âmbito das Instituicoes Federais de Educação Tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. **Portal da Legislação**, Brasília, jun. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5478.htm. Acesso em: 02 jan. 2020.

_____. Decreto n° 5.840, de 13 de julho de 2006.Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e da outras providências. **Portal da Legislação**. Brasília, jul. 2006.Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20042006/2006/Decreto/D5840.htm#art11. Acesso em: 02 jan. 2020.

_____. Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Portal da Legislação**. Brasília, dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 02 jan. 2020.

_____. Lei n° 10.793, de 1 de dezembro de 2003. Altera a redação do art. 26, § 3o, e do art. 92 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que "estabelece as diretrizes e bases da educação nacional", e dá outras providências. **Portal da Legislação**. Brasília, dez. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ieis/2003/L10.793.htm. Acesso em: 02 jan. 2020.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares** nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRACHT, Valter. A Educação Física no Ensino Fundamental. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento — Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte. nov. 2010.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. Editora Cortez. Sao Paulo, 1992.
DARIDO, S.C; RANGEL, I. C. **Educação Física na escola: Implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

ETCHEPARE, L. S. **A avaliação escolar da Educação Física na rede municipal, estadual, particular e federal de ensino de Santa Maria**. 2000. Dissertação (Mestrado em Ciência do Movimento Humano) — Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

FERREIRA, PAULA. **Brasil ainda tem 11,8 milhões de analfabetos, segundo IBGE**. O Globo, São Paulo, 3 de out. de 2018. Disponível em: https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/brasil-ainda-tem-118-milhoes-de-analfabetos-segundo-ibge-22211755 Acesso em: 03 jan. 2020.

FONSECA, M. C. F. R. **Educação Matemática de Jovens e Adultos**: Especificidades, desafios e contribuições. Belo Horizonte: Autêntica. 2007.

GADOTTI, Moacir. **Por uma política nacional de educação popular de jovens e adultos**. São Paulo: Moderna, 2014.

GARCIA, Juliana De Vietro; MACHADO, Thais; ZERO, Maria Aparecida. O papel do docente na Educação de Jovens e Adultos. **Diálogos Pertinentes**, v. 9, n. 1,2013.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. Sao Paulo: Atlas. 2008

HAGEMEYER, R. C. C. **Dilemas e desafios da função docente na sociedade atual: os sentidos da mudança**. Educar, Curitiba, n. 24, p. 67-85, 2004.

JULIAO, E. F; BEIRAL, H. J. V; FERRARI, G.M. **As políticas de educação de jovens e adultos na atualidade como desdobramento da Constituicao e da LDB**. Poiesis, Unisul Tubarão. Jan/jun 2017.

LAKATOS, E.V; MARCONI, M.A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5 ed. Atlas. Sao Paulo, 2003.

MOLL, Jaqueline (Org.); SANT' ANNA, Sita Mara Lopes. et. al. **Educação de Jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

PALMA, A.P.T.V; OLIVEIRA, A.A.B e PALMA, J.A.V. **Educação Física e a organização curricular: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Mádio**. 2 ed. Londrina: Eduel, 2010.

PAPST, J. M; MARQUES, I. Avaliação do desenvolvimento motor de crianças com dificuldades de aprendizagem. **Revista Brasileira Cineantropom Desempenho Humano**, v. 12, n. 1, p. 36-42, 2010.

PREMOLI, Barbara Elisa Uliana; CADE, Marcia Brandão Santos. **A evasão a as ações de sustentabilidade e permanência dos alunos da EJA e PROEJA**. Ministério da Educação, p. 187, 2012.

RODRIGUES, Paula Dannyelly Coelho et al. Especificidades da EJA: uma análise da prática docente em Jucati-PE. **XIII Jornada de Ensino, Pesquisa e Extensão JEPEX**, p. 1-3, 2013.
SALES, Sandra Regina; PAIVA, Jane. As muitas invenções da EJA. **Analíticos de Políticas Educativas**, v. 22, 2014.

SANTOS; M. C. F.; BRITO, N. N.; BARROS, I. M. A Educação Física no Ensino Fundamental de 1° ao 5° ano: uma análise da realidade nas escolas municipais de Imperatriz-MA. In: **5° Encontro Internacional da SBEC**, 09 a 11 de maio de 2012, Belém do Pará, 2012.

SILVA, Greice Palhao; ARRUDA, Roberto Alves. Evasão escolar de alunos na Educação de Jovens e Adultos-EJA. **Eventos Pedagógicos**, v. 3, n. 3, p. 113-120, 2012.

SILVA, S. M. V. **O enfrentamento da violência na escola e a contribuição da Educação Física**. Trabalho de Conclusão de Curso — Universidade Federal do Paraná, Lapa Paraná, 2013.

EIXO 1: GT 6 - CIÊNCIAS HUMANAS, CIDADANIA E DEMOCRACIA

Apresentação do Gt:

Nesse espaço traremos o debate sobre as ciências humanas a partir do currículo das disciplinas de huamans buscando contemplar: prática pedagógica, currículo, ensino-aprendizagem, avaliação a partir dos postulados da BNCC e/ou com a interdiciplinaridade com temas transversais. Além disso, buscar compreender a importância dessa áreas em meio as atuais conjunturas socioeducacionais.

Coordenador do Gt:

Esp. Adilma Machado
Dra Jaqueline Daniela Nascimento



ALFABETIZAÇÃO EM SALAS MULTISSERIADAS: UMA PROPOSTA PAUTADA NO LETRAMENTO E NOS GÊNEROS TEXTUAIS

Vânia da Silva Araújo [22]
Francisca de Fátima Alves de Melo[23]
Rosilene Felix Mamedes[24]

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre a prática da alfabetização em salas multisseriadas, para isso teremos como aporte teórico a proposta do letramento e dos gêneros textuais como forma de suprir as necessidades dos alunos, além disso essa proposta é a pautada nos PCN'S (1998) e na BNCC (2017). Sabe-se que a educação do campo é uma modalidade de ensino que vem deixando ao longo do tempo marcas de marginalidade no que tange ao discurso acadêmico, bem como pouco se discute sobre a formação de docente voltadas para as reais especificidades desse ensino. Desse modo, esse estudo procurou dar visibilidade à realidade vivenciada em escolas do campo do Município de São Miguel de Taípu/PB e refletir sobre a qualidade do ensino ofertado nestas escolas, com enfoque no processo de letramento e alfabetização dos alunos. Para isso tivemos como objetivo geral analisar o processo de alfabetização de alunos em salas multisseriadas e como estes desenvolvem habilidades de escrita por meio do letramento. Já para os objetivos específicos, buscamos identificar as dificuldades no processo de alfabetização em salas multisseriadas no Município de São Miguel de Taipu/PB, como também descrever as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes para garantir a alfabetização e o letramento dos alunos inseridos nestes espaços.

Palavras-chave: Educação do campo, Salas multisseriadas, Alfabetização, Letramento.

INTRODUÇÃO

Durante décadas, a formação destinada às classes populares do campo vinculou-se a um

22 Especialista em Psicopedagogia – IESPA - PB, vaniaojuara@hotmail.com;
23 Graduada em Letras pela Universidade Federal da Paraíba - PB, france_melo@hotmail.com;
24 Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Letras - Universidade Federal da Paraíba – UFPB, rosilenefmamedes@gmail.com.

modelo “importado” da educação urbana. Esse tratamento teve um fundo de descaso e subordinação dos valores presentes no campo quando comparado à educação ofertada no espaço urbano.

Desse modo, a Educação do Campo apresenta uma característica peculiar em relação às salas multisseriadas, que agregam num mesmo espaço tanto crianças que se encontram no processo de alfabetização, quanto as demais turmas dos anos iniciais do ensino fundamental. Esse modelo de educação multisseriado vem ao longo do tempo apresentando sérios problemas, que vão desde a falta de recursos pedagógicos adequados e/ou suficientes até a falta de professores com formação adequada para realizar um processo de ensino aprendizagem para que os alunos venham, de fato, apresentar resultados satisfatórios no desenvolvimento de habilidades e comportamentos de uso competente da língua nas práticas sociais de leitura e escrita. Diante dessa realidade, tem-se constatado que os resultados na aprendizagem inicial da língua escrita vêm, ao longo do tempo, apresentando índices pouco satisfatórios que acabam sendo refletidos sobre todo o ensino fundamental, quando os alunos apresentam sérias dificuldades no que tange às habilidades de aprendizagem mencionadas.

O Município de São Miguel de Taipu/PB tem em sua rede (1) uma creche e 12 (doze) escolas que oferecem a educação infantil, ensino fundamental até o até o 5º ano, e o ensino fundamental II em apenas duas desssas escolas. Dessas instituições, 11 (onze) estão localizadas na área rural com um quantitativo de 31 (trinta e uma) turmas multisseriadas. De acordo com os dados divulgadospelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), o Município de São Miguel de Taipu, durante os anos de 2009 a 2017 vem apresentando um IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) abaixo das metas projetadas para o período. Tal fato nos remete a questionamentos sobre quais fatores podem estar contribuindo para que a educação no município não venha conseguindo atingir as metas estabelecidas. Além disso, como agravante para a qualidade do ensino, destaca-se que as turmas multisseriadas não são avaliadas pelos índices nacionais que medem a educação. Isso acontece porque é necessário ter, no mínimo, a matrícula de 20 alunos da mesma série, além de 80 % de frequência. Logo, se a turma é mista não há como ter 20 alunos da mesma série.

A fragilidade educacional apresentada nas turmas multisseriadas traz a importância de nos debruçarmos sobre mandeiras de como desenvolver habilidades e competências em alunos com realidades tão distintas. Os níveis apresentados em sala de aula são destoantes, e isso faz com que o docente precise ter um olhar diferenciado para cada aluno, mesmo diante de uma sala plural em todos os seus sentidos. A escola enquanto instituição social tem um papel fundamental de socialização dos conhecimentos acumulados pela sociedade ao longo do tempo. Muito além de ter a função de ensinar

a ler e a escrever, enfrenta o grande desafio de vencer o grave e reiterado fracasso escolar na aprendizagem inicial da língua escrita e na formação de leitores proficientes.

Nesse sentido, a escola deve se apresentar ao aluno como um ambiente atrativo em que haja experiências de leituras e situações concretas do uso da língua. Por isso, o trabalho com gêneros textuais é uma oportunidade de lidar com a linguagem oral e escrita nos seus mais diversos usos autênticos no dia a dia (MARCUSHI, 2005). Desse modo, o estudo dos gêneros textuais admite que o aluno possa compreender o que ocorre com a linguagem quando ela é empregada em uma determinada conjuntura social.

Para tanto, a aquisição da escrita na idade certa vem sendo um dos maiores desafios para o Brasil, tendo em vista que os exames de larga escala como a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e o Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB) vêm mostrando como o Brasil está distante do índice desejado para os níveis educacionais. Portanto, como elemento principal deste trabalho, propomos abordar questões que envolvem a aquisição da escrita no processo de alfabetização e letramento de crianças que estão inseridas em escolas do campo com salas multisseriadas. Como principal problemática apontamos o fato de as crianças que estão em processo de alfabetização dividirem o mesmo espaço, ao mesmo tempo com os demais alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, ou seja, em diferentes anos de escolaridade.

Dito isso, percebe-se que a realidade do campo é muito mais desafiadora do que a urbana, porque além de termos turmas de assentamento, como é o caso das turmas multisseriadas que compõem o nosso corpus, temos alunos que compõem uma pluralidade nas séries/ ano dividindo o mesmo espaço e o mesmo professor para desenvolver estratégias e condições para que estes alunos não sejam penalizados no ensino-aprendizagem. Nesse sentido, este trabalho se justificou pela importância de se analisar o processo de alfabetização, e de como esses alunos adquirem habilidades e competências para a escrita, atendendo ao que se postula na BNCC, a partir de vivências que possibilitem o ingresso no mundo da escrita por meio das práticas letradas.

Desse modo, esse estudo procurou dar visibilidade à realidade vivenciada em escolas do campo do Município de São Miguel de Taípu/PB e refletir sobre a qualidade do ensino ofertado nestas escolas, com enfoque no processo de letramento e alfabetização dos alunos. Para isso tivemos como objetivo geral analisar o processo de alfabetização de alunos em salas multisseriadas e como estes desenvolvem habilidades de escrita por meio do letramento. Já para os objetivos específicos, buscamos identificar as dificuldades no processo de alfabetização em salas multisseriadas no Município de São Miguel de Taipu/PB, como também descrever as práticas pedagógicas

desenvolvidas pelos docentes para garantir a alfabetização e o letramento dos alunos inseridos nestes espaços.

METODOLOGIA

Como proposta metodológica para esta pesquisa, foi realizado um levantamento de dados em 5 (cinco) escolas localizadas na área rural do Município de São Miguel de Taipu, no Estado da Paraíba. Como sujeitos de pesquisa tivemos um quantitativo de 20 (vinte) docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, da rede municipal de ensino; e, como instrumento de pesquisa, aplicamos entrevistas que tiveram como objetivo fazer uma coleta de dados que apontem características sobre o desenvolvimento do processo de alfabetização e do letramento em salas multisseriadas localizadas na área rural do referido município. Por fim, para análise desses dados utilizamos o método da ánalise do conteúdo proposta por Bardin (2011).

REFERENCIAL TEÓRICO

A educação do campo se faz "para" e "com" sujeitos sociais, envolvendo a cultura, a educação, os meios de produção, enfim todas as suas especificidades, buscando a construção de um homem capaz de questionar e refletir sobre sua condição humana. Nesse cenário, a formação destinada às classes populares do campo, ao longo do tempo, vem sendo vinculada a um modelo "importado" da educação urbana. Esse tratamento além de subordinar os valores do povo do campo, denota uma inferioridade no tratamento dado à educação quando comparado ao ofertado no espaço urbano.

Os povos do campo encontravam-se estigmatizados na sociedade brasileira e os preconceitos, estereótipos e outras conotações multiplicam-se cotidianamente. A formação dos professores para o campo não existiu na história da educação brasileira. Ela teve, como modelo, o parâmetro urbano, experiências urbanas, currículos urbanos, além de condições precárias de trabalho, baixos salários, conforme salienta o documento do Ministério da Educação:

> [...] as condições de trabalho dos profissionais do magistério permanecem precárias. No caso específico da área rural, além da baixa qualificação e dos salários inferiores aos da zona urbana, eles enfrentam, entre outros problemas, sobrecarga de trabalho, alta rotatividade e dificuldade de acesso à escola, em função das condições das estradas e da falta de ajuda de custo para a locomoção (BRASIL, 2007, p.33).

Essa constatação foi mencionada por Leite (1999, p. 14) na seguinte observação:

> A educação rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores e teve por retaguarda ideológica o elitismo, acentuado no processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: "gente da roça não carece de estudos". Isso é coisa de gente da cidade.

Esse modelo de educação ofertado por muitos governantes diverge do que determina a Resolução nº 02, de 28/04/2008 do CNE/CEB em seu art. 3º, que aponta que a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamentos das crianças. Enquanto o § 2º do referido artigo coloca que em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças da educação infantil com crianças dos anos iniciais do ensino fundamental.

No entanto, as classes multisseriadas estão presentes nas regiões rurais em que a escassez de professores, alunos ou recursos inviabiliza a existência de uma escola moderna típica, com os alunos distribuídos por classes conforme a idade e atendidos por um ou mais professores específicos. Corroborando com a ideia de que essa prática está em desencontro com os princípios de uma educação voltada para os alunos de forma integral, que priorize as suas diferanças, Gauthier (2001, p.32) afirma:

> O professor volta a sua atenção para a gestão do grupo, a fim de instruí-lo e educá-lo. Para a pedagogia, o professor é, antes de tudo, um ator cuja tarefa e cujas atividades estão ligadas ao seu contexto de trabalho [...] não pode ensinar um conteúdo sem pensar automaticamente na gestão do grupo [...].

Para Fernandes (2006), a possibilidade do entendimento do campo enquanto espaço de vida, de construção de identidade, permite uma visão multidimensional da educação, enquanto a compreensão de campo como rural restringe o olhar educacional para uma visão de espaço de produção de mercadoria. Essa realidade mostra que uma das principais dificuldades enfrentadas pelos profissionais que lecionam em classes multisseriadas é a organização do tempo didático. Por isso, de acordo com Soares,

> [...] dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, lingüísticas e psicolingüísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita se dá simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a

> alfabetização –, e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a linguagem escrita – o letramento"(SOARES,2004, p.64)

Nesse sentido, não se pode anular o processo do letramento nas salas de aula dos anos iniciais e nem minimizar o ensino das aulas de metalinguaguem, que priorizem abordagens tradicionais de normas de língua portuguesa. Portanto, em 2017, com a chegada da BNCC, tivemos um novo olhar que comunga com os documentos normativos já postulados, que colocam o discente como ser social, imerso na linguagem, mesmo que este ainda esteja em processo de alfabetização. Conforme essa ideia, Soares menciona que os processos de alfabetizar e letrar

> São duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (SOARES, 2010, p. 47).

Dessa maneira, a alfabetização e o letramento são apresentados como algo essencial à vida dos indivíduos, colaborando para a vivência de uma prática social relacionada ao contexto histórico e social de cada um

A escola, enquanto instituição social, tem um papel fundamental de socialização dos conhecimentos acumulados pela sociedade ao longo do tempo. Além de ter a função de ensinar a ler e a escrever, enfrenta o grande desafio de vencer o grave e reiterado fracasso escolar na aprendizagem inicial da língua escrita e na formação de leitores proficientes.

A Alfabetização é sobretudo um processo que deve acontecer por meio de recursos lúdicos, com materiais pedagógicos adequados e um ambiente alfabetizador atrativo, que possibilitem o desenvolvimento de habilidades e competências das crianças que se encontram em fase de formação leitora. Assim, se a reflexão sobre alfabetização no Brasil já é algo desafiador, as questões específicas da educação no campo nos trazem inquietações ainda maiores.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com base nos dados coletados pudemos observar que os docentes que exercem sua práxis em contexto de salas multisseriadas enfrentam desafios que vão além do fazer pedagógico pois, dos docentes entrevistados, 85% (oitenta e cinco por cento) alegam que enfrentam sérias dificuldades para desenvolver satisfatóriamente um processo de alfabetização e letramento que contribua para o pleno desenvolvivento de seus alunos.

Isso se dá pelo fato de não terem a sua disposição material pedagógico suficiente e adequado, além de não terem tempo de se dedicar exclusivamente aos alunos que estão no processo de alfabetização, haja vista, estarem em uma sala multisseriada que atende a alunos de séries diferentes. Muitos docentes alegam ainda que a insuficiência de uma formação continuada e de acompanhamento técnico pedagógico também dificultam o seu trabalho.

Os demais docentes entrevistados, 15% (quinze por cento), alegam que, embora encontrem dificuldades, conseguem fazer algum trabalho voltado para as práticas de alfabetização e letramento utilizando os gêneros textuais por meio de sequências didáticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos dados levantados pudemos concluir que ainda há um longo caminho a ser percorrido para que a escola assuma o seu papel de instituição social disseminadora dos conhecimentos acumulados pela sociedade e não apenas como mera reprodutora de aulas mecânicas que se restringem apenas a decifrar a palavra, deixando de lado a real função da leitura e da escrita.

Se a comunicação ocorre também por meio de textos, deve-se proporcionar aos alunos a chance de produzir e compreender os textos de maneira apropriada a cada situação de comunicação. Assim, os gêneros textuais podem ser estudados como instrumentos imprescindíveis de socialização, aproveitados para compreender, expressar e interagir nas distintas formas de convívio social, para que possamos formar cidadãos capazes de interagir e fazer parte do mundo letrado.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análises de conteúdo**. LISBOA/Portugal: Edições 70, 2011. 229 p. Disponível em: <https://www.ets.ufpb.br>. Acesso em: 03 de maio de 2020.

BRASIL.MEC. **Educação do Campo:** diferenças mudando paradigmas. Cadernos de subsídios. SECAD 2. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 28 de abril de 2008. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=129992:diretrizes-para-a-educação-basica> Acesso em: 12/05/2020.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Educacenso. **Censo Escolar 2016**: Notas Estatísticas. 2017. Disponível em:<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/divulgacao_censo2016. Acesso em: 23/05/2020.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Os campos da Pesquisa em Educação do Campo:** espaço e território como categorias essenciais. In: Molina, M. C. (Org.) Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Brasília: 2006. p. 27-39.

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

GAUTHIER, C. **Triângulo didático-pedagógico**: o triângulo que pode ser visto como quadrado. Revista Educação nas Ciências. Ijuí: Unijuí, jan-jul., 2001.

LEITE, S. C. **Escola Rural**: Urbanizações e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais:** definição e funcionalidade. In.: DIONÍSIO, A. P. Gêneros textuais e ensino. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

SOARES, Magda Becker. **Letramento:** um tema em três gêneros. 4ª Ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

_____. **Letramento e alfabetização:** as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação. N. 25, p. 5-17, jan/abr. 2004.



LITERATURA E INCLUSÃO NA FORMAÇÃO DOS ALUNOS SURDOS A PARTIR DA OBRA "A VIDA ÍNTIMA DE LAURA" DE CLARICE LISPECTOR

Adilma Gomes da Silva Machado[25]
Charlene de Lima Alexandre da Silva[26]
Juliana Soares Vanderley[27]
Rosilene Félix Mamedes[28]

RESUMO

O trabalho aqui apresentado surgiu a partir de experiências como docente em sala de aula do Fundamental II em escola pública. Percebemos que os alunos com surdez que estão inseridos nos anos iniciais do Fundamental II em sua maioria vêm com pouquíssimo conhecimento quanto ao português escrito. Isso reflete a falta de práticas de leituras/letramentos que sejam voltados para a criança surda. Pois quando temos um aluno surdo na sala de aula regular principalmente nas turmas da educação infantil é preciso que o professor trabalhe com prática pedagógica pautada em uma metodologia bilíngue. Segundo Góes (2000, p.31), "a produção de significados em relação ao mundo da cultura e a si próprio é um processo necessariamente mediado pelo outro, é efeito das relações sociais vivenciadas [...] através da linguagem". É nessa perspectiva que o ensino precisa oportunizar seus com propostas que facilite o aprendizado de leitura e escrita. Com isso vimos a oportunidades de os docentes trabalharem com a literatura infantil clariciana: A vida íntima de Laura, levando os seus alunos a refletirem acerca de

[25] Pós-graduada em Ensino de Libras pela Faculdade Maurício de Nassau. Contato: adilmamachado@hotmail.com;

[26] Graduanda do curso de Letras Libras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB)- charlene.limaalexandre@gmail.com;

[27] Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB e Pós-graduanda em Língua Brasileira dos Sinais – LIBRAS pela SOCIESC, jusoares60@gmail.com;

[28] Mestra em Linguística- Doutoranda em Letras PPGL, rosilenefmamedes@gmail.com.

questões culturais, sociais, valores, entre outros, dentro desse leque de conhecimento os professores trabalharam com práticas de letramento, dando a oportunidade do aluno surdo chegar no Fundamental II com conhecimento básico. Esse trabalho de pesquisa teve como objetivo apresentar estratégias de ensino voltada para os alunos com surdez. Para tanto, tevemos como aporte teórico: Ronice Quadros; Lodenir Becker Karnopp; Lev Semenovitch Vygotsky e nas leis: nº 9394/96 (LDB) e 10.436 (Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais); a obra de Clarice Lispector: "A vida íntima de Laura". *O trabalho a partir de Literatura oportuniza um amplo avanço no conhecimento da língua de sinais e seu uso pelas crianças com surdez, promovendo a inclusão social na comunidade escolar.*

Palavras-chaves: Literatura Infantojuvenil. Inclusão Social. Surdo.

INTRODUÇÃO

> Vou logo explicando o que quer dizer "vida íntima". É assim: vida íntima quer dizer que a gente não deve contar a todo mundo o que se passa na casa da gente. São coisas que não se dizem a qualquer pessoa. Pois vou contar a vida intima de Laura. Agora adivinhe quem é Laura. Dou lhe um beijo na testa se você adivinhar. E duvido que você acerte! Dê três palpites. Viu como é difícil? Pois Laura é uma galinha (LISPECTOR, 2010).

Os estudos que norteiam as práticas do ensino e da aprendizagem do português para surdos, como também em outras disciplinas, têm se mostrado, em muitas vezes, ineficaz, pois agregam metodologias voltadas para o sujeito ouvinte. Dessa forma, é preciso planejar estratégias voltadas para o ensino e a aprendizagem do aluno surdo, pois precisamos considerar o aspecto cultural desses sujeitos, é através da cultura do sujeito que conseguiremos trabalhar as suas singularidades.

Neste trabalho abordamos questões partindo da experiência no processo de formação do leitor. Nesse sentido propomos, então, uma abordagem com estratégias didáticas com o conto "A vida íntima de Laura" (2010), de Clarice Lispector, a partir da sequência básica de Rildo Cosson (2006), com o intuito de aproximar o leitor do texto. Com isso, esperamos ter contribuído de forma positiva com as propostas sobre Literatura Infantojuvenil com a intuito de deixar acessível a literatura para os alunos Surdos.

Pesquisar a Literatura Infantojuvenil no processo de formação de leitor surdo, tendo como obra o conto "A vida íntima de Laura" (2010), de Clarice Lispector, como base para a produção de uma proposta de mediação, visando o aluno surdo dos anos iniciais do Ensino Fundamental II. Assim foi possível trazer as informações traduzidas para os alunos surdos com os recursos semióticos. Esses recursos fizeram parte das estratégias de ensino-aprendizagem de forma construtiva e com sentido,

assim segundo (KARNOPP, 2012), valorizar a experiência visual do aluno surdo, é reconhecer o seu status linguístico, um outro universo de aprendizagem, e sua cultura.

Quando oportunizamos aos surdos o contato com o mundo semiótico possibilitamos o aprendizado do mesmo de forma mais humana, a proposta pedagógica que utiliza recursos visuais é rica de significados para os surdos, pois ela trabalha com a perspectiva da representação de mundo, sendo assim cada aluno traz e acrescentará a aula com as suas de experiências.

O surdo é um ser visual, sua aprendizagem é através da visão, e esta deve ser explorada pelos agentes facilitadores de leitura e escrita, como as imagens, recursos semióticos, por exemplo, (DOMINGUES, 2006).

A Libras tem suas singularidades, dessa forma, entende-se que a Libras tem sua diferença linguística, com isso existe uma gama de características inerente a essa língua, uma das características da Libras é o aspecto visual, e devido a esse aspecto visual da língua de sinais, a educação deve ser, essencialmente, visual. Entretanto, os professores não costumam desenvolver propostas educativas baseadas na visualidade do aluno Surdo. Os professores costumam reproduzir práticas de ensino de língua escrita pautadas na fonética da língua oral, utilizando ferramentas orais e não visuais. É necessário instrumentalizar os professores de alunos surdos com estratégias que respeitem a experiência visual desse sujeito.

De acordo com Frias (2010, p. 13) a inclusão dos alunos surdos na escola regular deve contemplar mudanças no sistema educacional e uma adaptação no currículo, com alterações nas formas de ensino, metodologias adequadas e avaliação que condiz com as necessidades do aluno Surdo; requer também elaboração de trabalhos que promovam à interação em grupos na sala de aula e espaço físico adequado a circulação de todos. A inclusão deve ocorrer, ainda que exista desafios, com garantia de oportunidades aos alunos Surdos iguais aos dos alunos ouvintes. A presença do aluno surdo em sala de aula regular requer que o professor entenda a real necessidade da produção de estratégias e métodos de ensino que atinjam de forma adequada a aprendizagem desse aluno; o surdo está na escola, então é de responsabilidade dos professores criarem condições para que este espaço seja um ambiente que promova transformações, avanços e um aprendizado de fato.

Objetivos

2.1 Geral

- Planejar estratégias para o ensino de língua portuguesa na modalidade escrita para o aluno surdo, adaptando a obra de Clarice Lispector: “A vida íntima de Laura”, em um material didático que seja compreensível para os surdos.

2.2 Específicos

- Compreender como acontece a relação e compreensão do aluno surdo com o ensino da língua portuguesa como L2;
- Pesquisar como se processa a aquisição da Língua Portuguesa (L2) para alunos surdos;
- Realizar um analisar do resultado das aulas ministradas com a obra de Clarice Lispector: “A vida íntima de Laura”.

METODOLOGIA

Propor uma nova forma de ensino-aprendizagem ao aluno surdo, muitas vezes não é tarefa fácil. Aplicar estratégias de ensino com materiais que facilite o aprendizado dos alunos surdos nos parece muitas vezes como uma desconstrução, em comparação aos modelos de ensino tradicionais.

Esta pesquisa nos ajudou a entender que os livros literários são voltados para o público ouvinte, por isso a necessidade de usarmos estratégias com esse material para o aluno surdo para a aquisição da Língua Portuguesa como L2.

Essa pesquisa teve fins qualitativos, pois trabalhamos de uma forma organizada com uma sequência didática, em que podemos contribuir para que os estudantes surdos do Ensino Fundamental II, de maneira positiva pudessem desenvolve-se como usuários da Língua Portuguesa na modalidade escrita, assim tivemos a oportunidade de alguma forma de contribuir com os alunos surdos no seu processo de desenvolvimento social.

Portanto essa pesquisa nos ajudou a entender esse processo de letramento para o surdo, tendo como base fundamentos teóricos autores que analisam o ensino de Língua Portuguesa para o surdo.

Abaixo se encontram algumas imagens da obra de Clarice Lispector que usamos durante a aula de Língua Portuguesa para surdos, juntamente com algumas classes gramaticais. Utilizamos a gramática reflexiva, como uma forma de levar o aluno surdo a refletir sobre o funcionamento, o sentido da língua portuguesa.





RESULTADOS E DISCUSSÃO

> [...] potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana. Por essa exploração, o dizer o mundo (re) construído pela força da palavra, que é a literatura, revela-se como uma prática fundamental para a constituição de um sujeito da escrita (COSSON, 2014, p.16).

A forma como a obra de Clarice Lispector: "A vida íntima de Laura", é escrita nos dar a oportunidade de passar o ensino de português para os alunos com o uso de uma linguagem mais leve, divertida e

acolhedora, pois percebe-se que o narrador conversa com o leitor, guiando-o pelos fatos da história e dividindo com ele as reflexões pessoais que vão surgindo com a narração.

A autora vai criando uma atmosfera de intimidade e ligação afetiva com o leitor com trechos como “Agora adivinhe quem é Laura. Dou-lhe um beijo na testa se você adivinhar”, o que torna a leitura especialmente prazerosa e enriquecedora, foi assim que criamos estratégias visuais para passar para os surdos e que esse pudesse entender da melhor forma.

Ao analisar as atividades desenvolvidas com a obra de Clarice Lispector percebemos alguns objetivos em comum como a promoção de ações que venham contribuir com o processo de ensino-aprendizagem dos alunos surdos, pois sabemos que é no ambiente escolar que os alunos podem desenvolver suas habilidades intelectual, e para que isso ocorra de fato se faz necessário que os professores trabalhem com propostas que enriqueça o desenvolvimento dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As dificuldades em durante o percurso das aulas ministradas com a obra de Clarice Lispector: “A vida íntima de Laura”, foram várias, falta de material, da falta de formação dos educadores, entre outros. Mesmo com todas as dificuldades que surgiram durante as atividades valeu a pena trabalhar incluindo a literatura na educação dos surdos. Pois abordamos temas como o medo da morte, reflexões sobre a natureza humana, o respeito às diferenças e a importância de valores como a beleza interior, “A Vida Íntima de Laura” é um exemplo do que pode acontecer quando autores geniais escrevem histórias para crianças, essas histórias fazem com que os alunos vivenciem experiências fantásticas.

Clarice Lispector, com toda a sua maestria no contar de histórias, mostra nesse livro que é possível falar de temas tão abstratos e complexos para os pequenos de uma forma simples a acessível. Nessa perspectiva ressaltamos a importância de trabalhar com a literatura na educação dos alunos surdos, é uma forma desse aluno ter acesso a escrita literária.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- nº 9394/96**. Ministério da educação. Brasília: MEC,1996. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> Acesso em: 3 jul. 2015.

BRASIL. **Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.** Disponível em Acesso em 3 de jul.2015.

COSSON, Rildo (2013). **Círculos de Leitura e Letramento Literário.** São Paulo: Contexto.
_____ (2014). Letramento Literário: Teoria e Prática. São Paulo: Contexto.

DOMINGUES, José Maria Pugialli. **A Facilitação de leitura de mundo e textos escritos através da contação de histórias e de obra de arte**. In: ____. FORUM – Instituto Nacional de Educação de Surdos. vol. 14, (jul/dez). Rio de Janeiro: INES, 2006.

FERNANDES, Eulália. **Problemas linguísticos e cognitivos do surdo**. Rio de Janeiro: Agir, 2006.

FRIAS, E. M. A. **Inclusão escolar do aluno com necessidades educativas especiais:** contribuições ao professor do Ensino Regular. Disponível em: < htpp://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1462-8.pdf> acesso em: 23/06/2020.

GOES, Maria Cecília Rafael e LACERDA,Cristina B.Feitosa. **Surdez:** Processos Educativos e Subjetividade. São Paulo: Lovise, 2000.

KARNOPP, Lodenir Becker. **Práticas de leitura e escrita em escolas de surdos**. In

LOPES, Luiz Paulo Moita.. **Oficina de Linguística Aplicada.** Campinas : Mercado de Letras, 1996.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva:** Contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

QUADROS, Ronice. Muller. de. **Estudos Surdos I** – Série de Pesquisas.. Rio de Janeiro:Editora Arara Azul, 2006.

QUADROS, Rocnice Muller e KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira:** estudos lingüísticos. Porto Alegre: ARTEMED,2004.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** 6 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

VYGOTSKY, Lev. Semenovitch. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1989.



A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E SUAS INTERFACES COM O ENSINO JURÍDICO NA BUSCA DE UMA FORMAÇÃO CIDADÃ: UM OLHAR SOBRE A REALIDADE DOS CURSOS DE DIREITO EM ALAGOAS

PALMEIRA, Lana Lisiêr de Lima.
Universidade Federal de Alagoas
lanallpalmeira@outlook.com

CORDEIRO, Carla Priscilla Barbosa
Centro de Estudos Superiores de Maceió
professoracarlapriscilla@gmail.com

OLIVEIRA, Arary Lima Galvão
Universidade Federal de Alagoas
arary.lgo@outlook.com

RESUMO

O presente estudo busca analisar o ensino jurídico alagoano sob a perpspectiva da Educação em Direitos Humanos, como forma de se ter práticas curriculares inovadoras, investigando, de forma mais pormenorizada, a formação propagada pelos cursos de Direito do Estado de Alagoas, intencionando observar se atendem aos pressupostos da Educação em Direitos Humanos. Partindo-se da premissa de que ainda impera a visão dogmática e tecnicista na formação dos futuros bacharéis, ficando em condição secundária a preocupação com a formação humanística, elegeu-se como opção teórico-metodológica a abordagem de natureza qualitativa, com ênfase na revisão de literatura e na análise dos 18 (dezoito) currículos dos cursos de Direito ofertados em Alagoas, procurando-se observar como os elementos da Educação em Direitos Humanos estão refletidos nos referidos currículos. Para a análise dos dados utilizou-se a Análise de Conteúdo de Bardin, definindo como categorias a presença da disciplina Direitos Humanos nos currículos dos cursos de Direito e a proporção das disciplinas de Formação Humanística em relação às técnico-jurídicas. O referencial teórico pauta-se em autores como Apple, Giroux, Tomaz Tadeu, Barbosa, dentre outros. Como resultado, verificou-se a presença da disciplina Direitos Humanos, como obrigatória, em 10 (dez) currículos, como eletiva em 01 (um) currículo, chegando-se, ainda, a 07 (sete) currículos que não apresentam, nem em caráter obrigatório nem eletivo, a disciplina Direitos Humanos. Em termos percentuais, 39% das instituições não ofertam a disciplina Direitos Humanos em seus currículos formais e, dentre as que a contemplam, a proporção da carga horária a ela destinada atinge apenas

1,85% da carga horária global do curso. Quanto à configuração da vertente humanística nesses currículos, percebeu-se que as disciplinas consideradas como “de formação geral” são mais acentuadas nos dois períodos iniciais da graduação. Nessa perspectiva, apenas 06 (seis) instituições apresentam número igual ou maior a 05% de sua carga total, destinadas às disciplinas propedêuticas. Assim, pode-se inferir que o ensino jurídico alagoano caminha em descompasso aos pressupostos norteadores da Educação em Direitos Humanos, portanto, na contramão de uma formação que se entende fundante para o profissional do Direito.

Palavras-chave: Educação em Direitos Humanos. Ensino Jurídico . Currículo . Alagoas. Formação Cidadã.

1 INTRODUÇÃO

O ponto norteador deste estudo tem origem a partir da percepção de que os cursos de Direito em Alagoas apresentam uma formação sedimentada em currículos voltados, quase predominante, para o ensinamento de disciplinas direcionadas à formação técnico-profissional de meros aplicadores da lei, deixando como uma espécie de subformação a preparação humanística e, consequentemente, a sensibilização e o envolvimento do futuro profissional com a realidade concreta.

Assim, entendeu-se relevante realizar uma pesquisa voltada à criação e difusão do saber jurídico sistematizado nos currículos de graduação em Direito do Estado de Alagoas, examinando suas referenciações aos Direitos Humanos, a fim de perceber se a hipótese inicialmente levantada se confirmava ou não e, caso se confirmasse, qual o nível em que se dava a aludida questão.

Para tanto, chegou-se ao problema central em torno do qual gira o presente trabalho, a saber: os currículos dos 19 (dezenove) cursos de Direito ofertados no Estado de Alagoas contemplam os pressupostos da Educação em Direitos Humanos enquanto referências fundamentais para a construção de uma formação cidadã?

Com este problema de pesquisa delimitado e todo arcabouço teórico definido, passou-se a buscar efetivar os objetivos da pesquisa, bem como demais aprofundamentos que se fizeram necessários, o que resultou no trabalho ora apresentado.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Avaliar se as matrizes curriculares vigentes nos cursos de Direito do Estado de Alagoas estão

pautadas nos pilares da Educação em Direitos Humanos e se são assim capazes de propiciar uma formação de profissionais para a cidadania.

1.1.2 Objetivos específicos

Avaliar, do ponto de vista sócio histórico, a evolução dos ordenamentos legais estabelecidos para a construção dos currículos dos cursos de graduação em Direito em âmbito nacional;

Analisar a evolução curricular dos cursos de Direito em Alagoas, no intuito de rastrear o seu perfil em termos da abordagem dominante;

Identificar, em cada matriz curricular de cada IES investigada, se há uma disciplina(s) ligada(s) os pilares da Educação em Direitos Humanos;

Observar, em todas as matrizes estudadas, a relação estabelecida entre as disciplinas voltadas à formação humanística em comparação às disciplinas de formação técnico-profissional;

2 METODOLOGIA

A metodologia que será utilizada no presente estudo é a abordagem de natureza qualitativa, já que a investigação buscará identificar a evolução dos ordenamentos legais estabelecidos para a construção dos currículos dos cursos de graduação em Direito no Estado de Alagoas, a fim de perceber o seu perfil em termos da abordagem dominante, observando assim se há um plano curricular fundamentado nos pilares da Educação em Direitos Humanos.

Nesse raciocínio, assumindo o presente estudo a natureza qualitativa, optou-se por utilizar a Análise de Conteúdo como método de análise que objetiva a inferência de conhecimentos pertinentes às condições de produção e recepção das mensagens enunciadas.

Para tanto, passou-se a trabalhar em cada fase na qual se baseia a Análise de Conteúdo, selecionando-se os documentos objeto de análise, o chamado *"corpus"* da pesquisa, aqui representado pelos 18 (dezoito) dos 19 (dezenove) currículos dos cursos de Direito ofertados no Estado de Alagoas.

Ressalta-se que não foram analisados os 19 (dezenove) currículos pela impossibilidade de acesso à matriz de uma instituição de ensino superior que, além de não disponibilizar no sítio eletrônico da IES o aludido documento, recusou-se a fornecer o mesmo, sob o argumento de que aquele só era fornecido a alunos regularmente matriculados na IES.

Importante registrar, ainda, que se procurou observar as regras de exaustividade (que consiste em esgotar a totalidade da comunicação), da representatividade (que significa que a amostra deve representar todo universo pesquisado), da homogeneidade (em que os dados devem guardar relação a um mesmo assunto e serem obtidos por técnicas semelhantes), da pertinência (em que os documentos devem se vincular ao conteúdo da pesquisa) bem como da exclusividade (segundo a qual um elemento não deve ser classificado em mais de uma categoria). (BARDIN, 2016).

Na segunda fase, passou-se à escolha de categorias que seriam trabalhadas, elegendo-se duas categorias analíticas: presença da disciplina Direitos Humanos nos currículos dos cursos de Direito do Estado de Alagoas e a proporção das disciplinas de formação humanística em relação às disciplinas técnico-jurídicas nos currículos dos cursos de Direito do Estado de Alagoas.

A terceira fase do processo de análise do conteúdo foi destinada ao tratamento dos resultados – a inferência e interpretação dos 18 (dezoito) currículos dos cursos de Direito ofertados em Alagoas. Ressalta-se que esta interpretação foi além do conteúdo que apareceu nos documentos, já que o mais importante é o conteúdo latente, ou seja, o sentido que se encontra por trás dos resultados aparentemente encontrados.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Durante a interpretação dos dados, foi necessário olhar com atenção os marcos teóricos ligados à investigação, o que foi feito ao trabalhar os conceitos de currículo à luz de autores como Michael Apple, Henry Giroux, Antônio Flávio Barbosa Moreira, assegurando sentido à interpretação do estudo, permitindo as inferências.

Assim, partindo-se da origem do termo “currículo” à realidade educacional, pode-se conceber a ideia de currículo como a proposta simbólica que irá definir o percurso acadêmico do estudante, diante das margens por ele estabelecidas.

Como muito bem ensina Apple (1989), currículo é poder, ideologia e cultura. Currículo é, antes de tudo, um substrato ideológico e político. E, ratificando tal raciocínio, Moreira e Silva (1999) asseveram que o currículo não é visto apenas como elemento implicado na produção de relações assimétricas de poder no ambiente interno da instituição educacional e da sociedade, mas como uma área contestada, “uma arena política”.

Não é excessivo declinar que em um complexo social segmentado em classes o currículo passa a ser uma exteriorização das divergências oriundas do espaço cultural, já que a cultura é indissociável

das classes sociais. Moreira e Silva (1999, p.26), ao abordarem esse liame entre currículo e cultura, diante do que é postulado pela tradição crítica, afirmam que "o currículo e a educação estão profundamente envolvidos em uma política cultural, o que significa que são tanto campos de produção ativa de cultura quanto campos contestados."

Ao trazer à cena a ideia de "relações de poder", estabelecida fica nitidamente a posição estratégica que os currículos assumem no presente estudo, já que, ao se defender a formação dos profissionais do Direito sob a perspectiva de um currículo embasado nos ideais dos Direitos Humanos, desconstrói-se, de certa forma, a ideia homogeneizadora que impera na atualidade de se ter uma formação altamente tecnicista, engessando os conhecimentos dentro de uma incubadora que reproduz, de forma incessante, algo que parece já estar culturalmente naturalizado, que é uma educação voltada a atender os anseios das classes dominantes, deixando-se em segundo plano a formação cidadã que tanto se julga necessária e urgente.

Dentro dessas reflexões, importante ainda trazer à cena o pensamento de Henry Giroux(1997), que, por apresentar suportes teóricos na Escola de Frankfurt, realizou contestações ao positivismo e, por via de consequência, ao reprodutivismo, defendendo que o homem é elemento ativo e a sua presença no mundo deve dar conta de realizar uma transformação social. Nessa vertente, o autor trabalha temas que também são idealizados por Paulo Freire, tais como transformação e a emancipação.

Assim, Giroux se debruça sobre a importância da ideologia que é vinculada na seara escolar como também aponta para a necessidade de uma ampla reforma educacional, em que os docentes possam ser, de fato, protagonistas da construção do conhecimento dos seus alunos, fazendo dos mesmos não apenas mero reprodutores de ideias que lhe são entregues prontas e acabadas, mas sim agentes dotados de consciência crítica e espírito reflexivo.

Nesse segmento de ideias, ressalta Giroux (1988) que é preciso entrar nesse debate declinando ser a instituição educacional um ambiente de luta e a Pedagogia uma das formas de política cultural, sendo que em ambas situações é imperioso deixar nítido que a instituição educacional é uma possibilidade de dimensionar a capacidade humana, tornando as pessoas aptas a mudarem determinadas ideologias, contribuindo para a promoção do fortalecimento da democracia cidadão. É indispensável que se tenha uma Pedagogia crítica, em que se repense as formas como as pessoas valoram eticamente as suas experiências e discursos.

Em outras palavras, pode-se dizer que se trata de um apelo para que se reconheça que, nas escolas, os significados são produzidos pela construção de formas de poder, experiências e

identidades que precisam ser analisadas em seu sentido político-cultural mais amplo.(GIROUX, 1988). Dentro dessa proposta, o autor acentua com muita ênfase que:

> Devemos enaltecer o impulso crítico e revelar a distinção entre a realidade e as condições que escondem a realidade. Esta é a tarefa que todos os educadores devem enfrentar. [...] nossa principal preocupação é abordar a questão educacional do que significa ensinar os estudantes a pensarem criticamente, a aprenderem como afirmar suas próprias experiências, e compreenderem a necessidade de lutar individual e coletivamente por uma sociedade mais justa. (GIROUX, 1997, p.45)

Nessa necessidade acima apontada, qual seja, de se formar alunos com responsabilidade social e espírito crítico, repousa uma reflexão imediata e improtelável diante da concepção vislumbrada nessa tese, em que se defende a necessidade de preparar estudantes do Direito voltados à cidadania e não de simplesmente se lançar no mercado meros "operadores do Direito", eis que, guiados muitas vezes por um viés preponderantemente tecnicista e reducionista, esses profissionais se limitarão a "operar" o Direito, quando, na verdade, mais do que "operar" o Direito, é preciso "pensar" o Direito.

Nessa conjuntura, é essencial alavancar a discussão em torno da abrangência do currículo não só no que se relaciona ao aspecto cognitivo, como também acercados aspectos da pessoa humana. O currículo não pode ser adstrito apenas a requisitos formais, merecendo enfoque as atitudes e as intenções daqueles que os concebem.

Gandin (2011) assevera que no campo do currículo o discurso educacional caminhava focado em responder a pergunta "como?", isto é, qual o meio mais adequado para se transmitir conhecimento ou de adequar comportamentos de acordo com os interesses sociais? É justamente nesse mote que Apple vai sugerir que educação e currículo busquem trazer outras indagações, tais como: "o quê?" e "para quem?", já que estas indagações não enxergam o conhecimento e as práticas educacionais como dadas, mas sim como uma realidade a ser observada à luz de uma visão crítica, desvinculando-se, assim, da concepção predominante naquele momento histórico acerca de currículo.

Dessa forma, para que se possa pensar em uma formação cidadã, é imprescindível avançar de forma que se busque romper as inúmeras barreiras existentes nos modos de se propagar o conhecimento, sejam essas barreiras ideológicas, políticas, dentre tantas outras que se entrelaçam, quase que imperceptivelmente, e exercem influência no processo educacional.

Seguindo essa vertente, após as reflexões mais teóricas aqui difundidas acerca do currículo, necessário se faz aprofundar considerações sobre o currículo que se defende como mais adequado para o ensino jurídico, a saber, com sustentação nos fundamentos dos Direitos Humanos, apresentando os elos que devem ser indissociáveis entre currículo e Educação em Direitos Humanos,

a fim de possibilitar a abertura da interlocução na seara dos cursos jurídicos, reforçando a ideia da necessidade de uma formação cidadã para tais estudantes, no intuito de que se tornem, além de profissionais do Direito, agentes que atuem na proteção e na defesa da dignidade humana como valor fundante de uma ética e de uma moral.

Nesse diapasão deve-se fazer menção ao que é disposto pelo Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, quando enfatiza que "a educação em direitos humanos promove uma abordagem à educação em direitos e deve ser compreendida como um processo", que abarca:

> (a)'Direitos humanos através da educação': assegurando que todos os componentes e processos de aprendizagem, incluindo currículos, materiais, métodos e treinamento, conduzam ao aprendizado dos direitos humanos;
> (b) 'Direitos humanos em educação': assegurando o respeito aos direitos humanos de todos os agentes e a prática dos direitos dentro do sistema educacional. (ONU, 2005, p.7).

Observa-se que a Educação em Direitos Humanos necessita da constante indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, bem como de currículos que privilegiem toda essa transversalidade, perpassando por todo seu desenho formal o que já se acentuou, anteriormente, acerca da interdisciplinaridade, da multidisciplinaridadee da transdicisplinaridade.

Ao se defender uma educação com a abrangência acima descrita, pode-se fazer a apropriação do que expressa Morin (2005, p.23), quando diz que:

> [...] a reforma necessária do pensamento é aquela que gera um pensamento do contexto e do complexo. O pensamento contextual busca sempre a relação de inseparabilidade e as inter-retroações entre qualquer fenômeno e seu contexto, e deste com o contexto planetário. O complexo requer um pensamento que capte relações, inter-relações, implicações mútuas, fenômenos multidimensionais, realidades que são simultaneamente solidárias e conflitivas (como a própria democracia, que é o sistema que se nutre de antagonismos e que, simultaneamente, os regula), que respeitem a diversidade, ao mesmo tempo que a unidade, um pensamento organizador que conceba a relação recíproca entre todas as partes.

Assim, o currículo volta a ser o grande desafio a ser vencido e quando se diz que o currículo é um desafio a ser vencido, faz-se a afirmação tendo por base tudo que fora discorrido sobre as relações que o circundam, tais como poder, força, ideologia etc... Afinal, como muito bem ressalta Magendzo (2006, p.37):

> Diseñar y elaborar currículum, em especial el referido a derechos humanos, requiere "negociar saberes", sin claudicar em princípios irrenunciables, buscar consensos enlas diferencias, tarea que como todos sabemos no es del todo sencilla, ya que está de por médio el poder y elcontrol sobre elconocimento curricular. Además de los especialistas y professores, participan empresários, trabajadores, padres y madres de família, apoderados, membros de la comunidade, estudiantes, etc. Existe, por asídecir, uma heterogeneidade de actores com percepciones, interesses y valores culturales diversos y a veces antagónicos frente ala cultura que se expresan em e lcurrículum.

Dentro dessa ordem de ideais, vê-se que apesar de ser o currículo um campo de disputa ideológica, política, cultural, não se pode abrir mão da sua construção com elementos que subsidiem a visão holística embasado no gozo destes direitos, que abrange tanto os direitos humanos no contexto educativo, isto é, conseguir que todos os componentes e processos de aprendizagem, incluindo os planos de estudo, o material didático, os métodos pedagógicos e a capacitação, conduzam ao aprendizado dos direitos humanos, por um lado, e a realização dos direitos humanos na Educação, por outro lado, que consiste em fazer valer o respeito dos direitos humanos de todos os membros da comunidade escolar. (UNESCO, 2006).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Seguindo o que preceitua Bardin (2016), ao estabelecer que na fase de pré-análise, em que se dá a escolha dos documentos que comporão o *corpus* da pesquisa, o pesquisador deve se atentar para cumprir as regras da exaustividade, que exige que nenhum documento deve ser deixado de fora; a regra da homogeneidade, que disciplina que a seleção dos documentos deva ter o mesmo tema para que permita a comparação e a regra da pertinência, que ressalta que os documentos devam guardar correlação com os objetivos da análise, buscou-se analisar os currículos de todos os cursos de Direito do Estado de Alagoas.

Entretanto, convém explicitar que dos 19 (dezenove) cursos existentes no Estado, só não se conseguiu acesso a 1 (uma) matriz curricular, eis que a mesma não se encontra disponibilizada no sítio eletrônico da IES[29]. Ressalta-se, ainda, que buscando o acesso ao referido documento, estabeleceu-se contato telefônico com a secretaria da instituição que informou que a "grade" só era fornecida a alunos regularmente matriculados.

[29]Importante esclarecer que os referidos currículos são documentos de domínio público, já que as instituições são obrigadas pelo Ministério da Educação a disponibilizá-los em suas páginas eletrônicas.

Por outro lado, com obtenção das matrizes curriculares dos outros 18 (dezoito) cursos, chega-se a um percentual de 94,7% do *corpus* que será analisado, o que já representa um montante bem significativo, além de que as diretrizes metodológicas adotadas neste trabalho dispensam o levantamento de todo universo pesquisado, já que o fulcro das reflexões aqui lançadas não é estatístico.

Optou-se neste estudo por não citar nominalmente cada IES nas análises a seguir realizadas, preservando assim a identidade e imagem das referidas instituições de ensino.

Dessa forma, quando for necessário apresentar os nomes das instituições, far-se-á uso de nomes fictícios, tendo se escolhido para cada IES o nome de um Deus grego do Olimpo.

Ainda a título de esclarecimento, fundamental destacar que a primeira fase da análise se deu no intuito de contemplar a presença ou ausência específica da disciplina Direitos Humanos nos 18 (dezoito) currículos já mencionados. Após tal análise, buscou-se contemplar se, nas instituições que apresentam a disciplina em seus currículos, a oferta se dá como disciplina obrigatória ou eletiva, bem como a carga horária que é dedicada a mesma. Por fim, ampliou-se a visão e, consequentemente a análise, para cotejar a proporção que a disciplina representa em relação à carga total da matriz curricular, assim como a relação que as disciplinas humanísticas constituem em contraponto às disciplinas chamadas de técnico-jurídicas.

Dessa forma, com tais critérios estabelecidos, chegou-se aos dados que serão a seguir pormenorizados.

Dos 18 (dezoito) currículos estudados, constatou-se a presença da disciplina Direitos Humanos em 10 (dez), assim como se verificou a presença da disciplina como eletiva em 01 (um) currículo, na modalidade online, chegando-se, ainda, a 07 currículos que não apresentam, nem em caráter obrigatório nem eletivo, a disciplina Direitos Humanos.

Para melhor compreensão do que fora encontrado, apresentar-se-á a tabela a seguir.

Tabela 1 – Oferta (ou não) da disciplina direitos humanos pelas instituições de ensino superior em alagoas[30]:

Nome da Instituição de Ensino Superior	Disciplina Direitos Humanos	Carga Horária da Disciplina

[30]Ressalta-se que procurou destacar na cor verde as instituições que realizam a oferta como disciplina obrigatória, em amarelo a que realiza como eletiva e em azul as instituições que não contemplam em seus currículos a disciplina objeto da investigação.

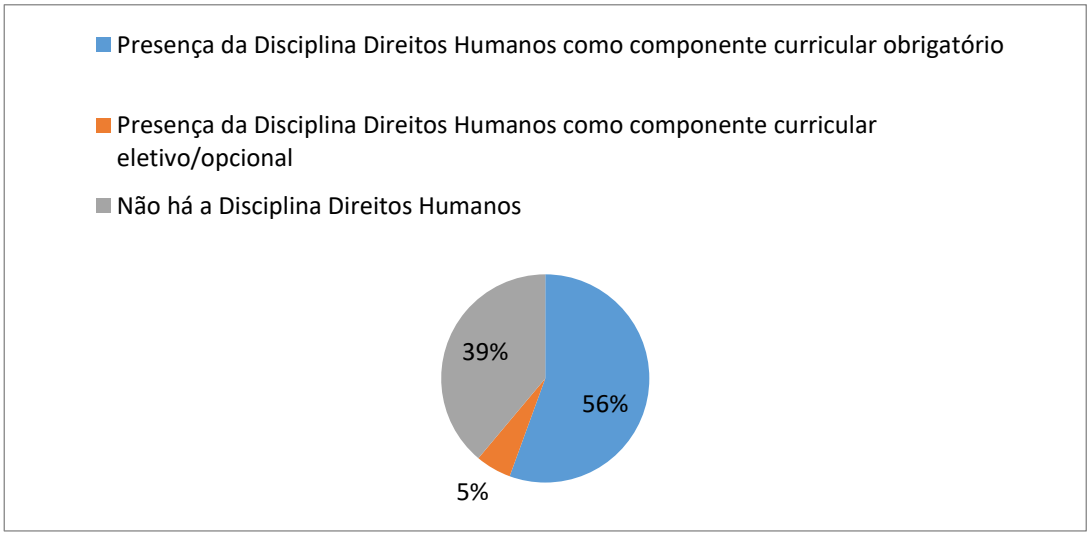
ATENA	Disciplina Obrigatória	40h
HADES	Disciplina Obrigatória	60h
CRIO	Disciplina Obrigatória	60h
DEMÉTER	Disciplina Obrigatória	40h
DIONÍSIO	Disciplina Obrigatória	80h
EROS	Disciplina Obrigatória	40h
HEFESTO	Disciplina Obrigatória	40h
HERMES	Disciplina Obrigatória	40h
APOLO	Disciplina Obrigatória	30h
ÁRTEMIS	Disciplina Obrigatória	30h
POSEIDON	Disciplina Eletiva	36 h
ZEUS	Não existe a Disciplina	0h
HERA	Não existe a Disciplina	0h
CRATOS	Não existe a Disciplina	0h
AFRODITE	Não existe a Disciplina	0h
ARES	Não existe a Disciplina	0h
REIA	Não existe a	0h

	Disciplina	
DIONE	Não existe a Disciplina	0h

Fonte: Ministério da Educação – Sistema e-MEC, 2018.

Para ter-se uma visão da realidade já demonstrada sob uma forma mais representativa, lançou-se mão do gráfico apresentado adiante.

Gráfico 1 Análise da Disciplina Direitos Humanos nos Currículos dos Cursos de Direito do Estado de Alagoas



Fonte: Ministério da Educação – Sistema e-MEC, 2018.

Tabela 2 –carga horária destinada à disciplina direitos humanos

Nome da Instituição de Ensino Superior	Carga Horária da Disciplina	Carga Horária Total do Curso
ATENA	40h	4.080h
HADES	60h	4.440h
CRIO	60h	4.440h
DEMÉTER	40h	3.980h
DIONÍSIO	80h	4.320h
EROS	40h	4.360h

HEFESTO	40h	3.700h
HERMES	40h	3.700h
APOLO	30h	3.720h
ÁRTEMIS	30h	3.720h
POSEIDON	36 h	3.784 h

Fonte: Ministério da Educação – Sistema e-MEC, 2018

Os dados revelam que há um percentual alto de instituições que não incluíram a disciplina Direitos Humanos em seus currículos formais. Dentre as que contemplam a disciplina nos seus currículos, indispensável se torna avaliar qual a proporção da carga horária destinada à mesma quando comparada ao montante da carga horária total do curso, conforme apresentado adiante.

Nesse sentido, constatou-se que há uma ínfima destinação de horas, para não dizer desprezível, à disciplina Direitos Humanos por parte das instituições de ensino superior que ofertam o curso de Direito em Alagoas. Os currículos mostraram que a instituição que mais dimensiona a disciplina o faz em uma proporção de apenas 1,85% de seu currículo global. Há, inclusive, instituições que não atingem sequer 1% desse montante.

Partindo para um olhar mais amplo e buscando analisar também a forma como se dá a configuração da vertente humanística nesses currículos, percebeu-se que das 18 (dezoito) instituições estudadas, apenas 06 (seis) apresentam número igual ou maior a 05% de sua carga total destinadas às disciplinas propedêuticas. Assim, diante do alto quantitativo de disciplinas técnico-jurídicas encontradas em todos os currículos, pode-se inferir que a proporção que dedicam à formação humanística é insuficiente ao perfil profissional que se defende neste trabalho.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após tudo que fora declinado, levando em conta o referencial teórico esboçado no presente estudo, tanto em relação à Educação em Direitos Humanos como no tocante especificamente ao currículo, e tendo ainda por base os dados levantados nos 18 (dezoito) currículos dos cursos de Direito de Alagoas, pode-se, a partir do que Bardin(2016) chama de triangulação dos dados, inferir que o ensino jurídico alagoano caminha em descompasso aos ditames da Educação em Direitos Humanos, encontrando-se na contramão de uma formação verdadeiramente cidadã.

Tem-se assim uma verdadeira banalização curricular no ensino jurídico.

Sabe-se que o transcurso do ensino jurídico no Brasil é consequência de um modelo atrelado ao Estado e, consequentemente, o Estado, por sua vez, é reflexo dos modelos políticos advindos das investidas modernas, o que acarreta um perfil curricular positivista que, de forma geral, plasmou e plasma a maioria das instituições de ensino superior, fazendo com que os direitos humanos se apresentam nos currículos como um subtema da ciência jurídica, ou, um tema "banal". E por ser banalizado, o currículo se depara com o problema da justiça, compreendida aqui como legitimidade dos direitos humanos.

Diante da referida "banalização", os direitos humanos são apenas normas e a Educação a transmissão de normas e conceitos. Assim, o educar não passa de uma equação de fatos aplicados ao trivial mundo de papel, um discurso que pensa o papel e não o mundo, é só um discurso pelo discurso, um esquecimento do ser que se perde no papel.

O que se pensou nesse estudo não foi um processo que entende tão somente o poder da letra nas linhas das leis e das ciências, mas que essas letras das leis e das ciências são indubitavelmente humanas. Isso não significa uma exclusão do tecnicismo jurídico, mas um deslocamento do seu eixo, a saber: primeiro o humano, depois o científico e o técnico. Formar profissionais para exercício da cidadania e repensar o ensino dos direitos humanos é uma abertura de reflexão, é fazer com que a Educação seja capaz de tornar-se essencial nesse humano adormecido pela técnica. É preciso compreender que o que motivou essa pesquisa foi a necessidade de se pensar um outro pensar. E esse outro pensar dos direitos humanos é o pensar pedagógico. A norma só é norma porque é ensinada, faz-se necessário compreender que essa centelha não é uma "novidade" do ensino jurídico, mas o contrário, é permitir que esse ensino seja o desvelamento do "outro".

Assim, com essa reflexão, espera-se despertar novos olhares sobre a educação jurídica alagoana, acreditando que é possível pensar o ensino dos direitos humanos para além do direito positivo, já que o currículo, por ser produto da atividade humana, pode e deve ser repensado.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Repensando Ideologia e Currículo**. In: MOREIRA, Antonio F.;SILVA, Tomaz Tadeu. (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 3. ed. São Paulo:Cortez, 1999.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

_____ .**Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1989.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016.

BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. **Ética, Educação, Cidadania e Direitos Humanos:** estudos filosóficos entre cosmopolitismo e responsabilidade social. São Paulo: Manoele, 2004.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** 2ª tiragem, atualizada. Secretária Especial dos Direitos Humanos. Presidência da República. Ministério da Educação. Ministério da Justiça. UNESCO, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Resolução nº 09/2004**, de 29 de setembro de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de graduação em direito e dá outras providências. Brasília: MEC, 2004.

GIROUX, Henry A. **Os Professores como Intelectuais**: rumo a uma Pedagogia Crítica da Aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MAGENDZO, Abraham. **Educación em derechos humanos** – um desafio para los docentes de hoy. Santiago: LOM Ediciones, 2006.

MAGENDZO, Abraham. **La educación em derechos humanos: reflexiones y retos para enfrentar um nuevosiglo.** Disponível em: <www.iidh.org.br>. Acessado em 17de junho de 2018.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1999.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.) **Currículo: políticas e práticas.** Campinas, SP: Papirus, 1999.

PÉREZ-LUÑO, Antonio Enrique. **La universidad de los derechos humanos y el Estado Constitucional.** Bogotá: Universidad Ex.

31/JUL e 1 e 2/AGO 2020
IV CONEPI
IV CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO & PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES
conepi.contatosempreendimentos.com.br
Evento 100% Online

RETOMADA DO CONHECIMENTO: UMA OPORTUNIDADE PARA POPULAÇÃO IDOSA

SANTOS, Adriana Aparecida Honório dos Santos
OLIVEIRA, Adriana Leônidas
OLIVEIRA, Edson Aparecida de Araújo Querido
SILVEIRA, Fabiane Ferraz Fogaça (orientadora)

RESUMO

Este artigo pretende analisar a importância do conhecimento como oportunidade na busca de autonomia da população idosa. Utilizou-se a abordagem qualitativa e nível descritivo, através da revisão de Literatura e documental. Percebeu-se que a dimensão do saber é um caminho privilegiado, além de um poderoso instrumento de cidadania e desenvolvimento do potencial da pessoas, apesar dos inúmeros desafios vivenciados pelos idosos, principalmente no tocante à reinserção familiar, mercado de trabalho e sociedade. Acredita-se que o processo de aprendizagem pode contribuir na conquista da autonomia e resgate da importância da identidade do ser idoso nos espaços sociais.

Palavras-chave: População idosa. Educação. Mercado de Trabalho.

ABSTRACT

This article aims to highlight the search of the elderly population, today, for knowledge and training as an alternative to increase family income and permanence at work. We used the qualitative approach and descriptive level, through the literature and documentary review. It was noticed that the dimension of knowledge is a privileged way and powerful instrument of citizenship and development of people's potential, despite the numerous challenges experienced by the elderly, especially regarding family reintegration, labor market and society. It is believed that the learning process can contribute to the achievement of autonomy and rescue of the importance of the identity of the elderly in social spaces.

Keywords: Older people. Education. Labor market.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo quer analisar a importância do conhecimento como um caminho privilegiado para reinserção ao mercado de trabalho da população idosa e a busca de sua autonomia. A dinâmica da transição demográfica e principalmente do crescimento da população idosa altera a vida dos indíviduos, da estrutura familiar e a demanda por serviços de políticas públicas e distribuição de recursos da sociedade, principalmente no que se refere aos cuidados e na garantia de direitos e qualidade de vida.

Estudos sobre os impactos da queda da fecundidade sobre as políticas sociais, sobre a distribuição dos gastos públicos já estão na pauta dos pesquisadores brasileiros há vários anos, embora os primeiros estudos que constataram a queda da fecundidade no Brasil estivessem muito centrados em descrever e indicar as causas desse processo, a preocupação quanto às suas consequências sobre o sistema de saúde, o mercado de trabalho, previdência social e para a própria condição de vida dos idosos no Brasil, ainda é um desafio (PAIVA; WAJNMAN, 2005).

Conforme Simões (2016), dados de inúmeras pesquisas apontam o crescente número de idosos e os desafios para a sociedade mundial e nacional. A relevante transformação ocorrida no padrão demográfico constitui uma das mais importantes alterações estruturais verificadas na sociedade brasileira, com reduções na taxa de crescimento populacional e modificações na estrutura etária, o que implicou a diminuição de crianças e adolescentes e, simultaneamente o aumento da população em idade ativa e da população idosa.

A busca pelo conhecimento e pela capacitação como caminho de se manter no mercado de trabalho têm levado inúmeros idosos a procurarem no espaço educacional um novo potencial de melhorar a qualidade de vida, contribuir na renda familiar em época de crise e gerar maior participação ativa na sociedade.

Estrutura-se o trabalho a partir dos objetivos, metodologia utilizada, seguido da pesquisa documental de dados estatísticos sobre a transição da demografia brasileira atual, discussão de autores sobre os desafios dos idosos no mercado de trabalho, como também o conhecimento como caminho de reinserção. Após, apresenta-se a discussão dos resultados e considerações finais.

Neste artigo, não se pretende fazer uma revisão bibliográfica extensiva, nem abordar todos os aspectos das complexas relações entre população idosa, mercado de trabalho e conhecimento, mas discutir como a aprendizagem pode ser um caminho eficaz, possibilitando, para essa população, o suprimento de suas necessidades, melhorias na condição de vida e principalmente a reconstrução

de sua identidade social, trazendo novo significado para essa etapa de vida.

Adultos maduros e idosos têm o desejo de conhecer e estar atualizados, para mais uma vez fazerem parte do mundo e nele se desenvolverem, de reconquistar a própria cidadania, como grande impulso de uma vida ativa com autonomia (lim; PRAZERES, 2012).

Conhecer as perspectivas da transição demográfica é essencial para a formulação e implementação assertiva das políticas públicas brasileiras, em especial na área da Educação e mercado de trabalho, como também a busca por direitos e qualidade de vida da população idosa. A seguir os objetivos do estudo.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

O artigo quer analisar a importância do conhecimento como um caminho privilegiado para reinserção ao mercado de trabalho da população idosa e a busca de sua autonomia.

1.1.2 Objetivos específicos

Trazer dados estatísticos de Banco de dados nacionais;
Discutir os principais desafios da reinserção da população idosa ao mercado de trabalho;
Apresentar o conhecimento como caminho de busca da autonomia da população idosa.

METODOLOGIA

O presente trabalho possui abordagem qualitativa e descritiva. Na abordagem da pesquisa qualitativa, os dados são coletados do ambiente do participante e a análise dos dados, construída das particularidades para informações gerais e interpretações realizadas a partir do significado dos dados (CRESWELL, 2010).

Para Selttiz et al. (1987), a pesquisa descritiva busca descrever um fenômeno ou situação, e tempo real, permitindo abranger na totalidade as características de um indivíduo, situação, grupo ou relação.

Foi realizada a análise documental de fontes de estatísticas de Órgãos Oficiais, como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística e Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Para Lima (2008), a pesquisa documental é uma das mais importantes fontes de dados e informações, recurso metodológico indispensável.

Realizou-se, também, a análise bibliográfica com a finalidade de buscar embasamento teórico e científico para que fosse possível discorrer e fundamentar o tema (VERGARA, 1998).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.2 Crescimento da população idosa no brasil

A tendência de envelhecimento da população nos últimos anos é mundial. Cada vez mais a expectativa de vida vem aumentando. O Brasil tem mais de 28 milhões de pessoas na faixa etária de 60 ou mais anos, os quais são considerados idosos pela Organização Mundial de Saúde (OMS). Hoje, representa cerca de 13% da população do país (PERISSÉ; MARLI, 2019).

De acordo com Parabadella (2018), o Órgão do IBGE que realiza a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), aponta que a população brasileira manteve a tendência de envelhecimento dos últimos anos e ganhou 4,8 milhões de idosos desde 2012, superando a marca dos 30,2 milhões em 2017.

Em 2012, a população com 60 anos ou mais era de 25,4 milhões. Os 4,8 milhões de novos idosos em cinco anos correspondem a um crescimento de 18% desse grupo etário, que tem se tornado cada vez mais expressivo. As mulheres são em maior número, com 16,9 milhões (56% dos idosos), enquanto os homens idosos são 13,3 milhões (44% do grupo). Entre 2012 e 2017, a quantidade de idosos cresceu em todas as unidades da federação, sendo os estados com maior proporção de idosos o Rio de Janeiro e o Rio Grande do Sul, ambos com 18,6% de suas populações dentro do grupo de 60 anos ou mais. O Amapá é o estado com menor percentual de idosos, com 7,2% da população (PARADELLA, 2018).

Perissé e Marli (2019) ainda ressaltam que se pode observar o início do declínio da população de crianças e adolescentes entre 0 a 14 anos, essa realidade se contrapõe novamente ao crescimento de idosos no decorrer dos últimos anos. Esse aumento deve ser mantido nas décadas seguintes, de 14,2 milhões de idosos em 2000 para 29,3 em 2020 e alcançando 66,5 em projeção para 2050. Tal

tendência traz o redesenho da pirâmide da faixa etária com afunilamento da base e crescente contingente de pessoas no topo.

Simões (2016) comenta que a partir de 2047 a população deverá parar de crescer, contribuindo para o processo de envelhecimento populacional – quando os grupos mais velhos ficam em uma proporção maior comparados aos grupos mais jovens da população.

A taxa de fecundidade passou de aproximadamente 6,0 filhos por mulher, para 1,8. Projeções populacionais recentes apontam para uma taxa de crescimento populacional de 0,7% a.a. para a década 2010-2020 e negativa entre 2030-2040 (IPEA, 2020).

Esse aumento significativo do número de idosos representa um desafio para toda a sociedade. Entende-se que a pessoa idosa necessita de cuidados e atenção, em especial nessa fase da vida. O documento que dá respaldo legal e garante a efetividade de seus direitos foi reconhecido em 1994, como Política Nacional do idoso (CANGUSSU, 2013).

Também o Estatuto do Idoso de 2003, Lei Orgânica do Estado brasileiro, regulamenta os direitos afirmados as pessoas com 60 ou mais anos, deliberando ações preventivas e protetivas, Políticas Públicas e penalidades em casos de violação dos direitos dos idosos. Ambos os documentos devem servir de balizamento para políticas públicas e iniciativas que promovam a melhor idade, como é denominada a população idosa (BRASIL, 2020).

O impacto das mudanças do padrão demográfico sobre a estrutura etária é complexo e relevante, colocando novas questões e demandas, sobretudo em relação aos serviços, como foi discutido. Parte significativa da sociedade, principalmente aquelas responsáveis pela implementação de programas, de Políticas sociais, econômicas, de saúde, educação e a sociedade como um todo, devem estar atentos ao novo cenário populacional brasileiro. Inúmeros estudos, em especial de estatísticas demográficas foram realizados. Os dados são sustentáveis e validados pelos principais Órgãos competentes (SIMÕES, 2016). Apresenta-se a seguir, os principais desafios da população idosa para permanência e reinserção ao mercado.

1.3 População idosa e o mercado de trabalho

Na atualidade, a valorização do homem na atualidade se dá por seu trabalho exercido, seja ele intelectual ou operacional e pelo poder de consumo (DONATO, 2016). Neste sentido, o idoso apresenta-se com grande deficitário de oportunidades.

Minarelli (1995) ressalta que a habilidade de gerar trabalho e renda permanente depende da capacidade de se tornar atraente aos olhos das empresas e reunir competências necessárias para busca de resultados.

Em 2012, a educação profissional adulta tornou-se modalidade que permite ao trabalhador ampliar seus saberes profissionais adquiridos ao longo da vida, tornando-o mais qualificado para o exercício de sua profissão. Qualificá-lo e requalificá-lo profissionalmente é assegurar ao trabalhador instrumentos para lidar com os desafios e demandas que a sociedade atual apresenta, para intervir no contexto social em que vive, transformando as relações de opressão em práticas solidárias, produzindo um desenvolvimento socioambiental efetivo (PINI, 2019).

Ainda para a autora, uma das iniciativas no mercado de trabalho é a alocação das pessoas idosas em áreas de atendimento ao público, ou em outras funções que exigem um profissional de perfil mais experiente e responsável. Acredita-se que a possibilidade de redução ou flexibilização da jornada de trabalho para essas pessoas também é uma solução. As discussões sobre iniciativas e políticas públicas para idosos também devem levar em consideração que essa população não é homogênea e as pessoas devem ser respeitadas (IBGE, 2020).

Infelizmente, na atualidade, o profissional mais idoso tem apresentado significativos índices de desemprego. Para Paiva (2014), excluir o sujeito do meio laboral, com a chegada do envelhecimento, significa colocá-lo à parte da sociedade.

Para algumas pessoas, é na função profissional que se deposita as aspirações pessoais e motivações, confere a ação de existir enquanto cidadão.

Além do trabalho ser uma ocupação importante nessa fase, é preciso também compreender que em tempos difíceis necessita-se contribuir com a renda familiar, que vai desde o pagamento de suas contas até a ajuda familiar. Assim, o mercado de trabalho passou a ser um elemento de interesse e necessidade por parte da população idosa. Infelizmente, a tecnologia e as inovações têm agravado a exclusão dos idosos no processo produtivo e no desemprego (MAGALHÃES, 2008).

Por outro lado, Goulart (2009) comenta que os trabalhos informais são, por vezes, a única oportunidade de emprego ou ocupação com remuneração mais baixa se comparada com os outros trabalhadores.

Pode-se observar que o sentido do trabalho para o idoso, à parte o caráter econômico e a possibilidade de conforto financeiro, alcança uma dimensão subjetiva e adquire a representação de uma vida social saudável e eleva sua autoestima. Inovações no trabalho e no emprego deverão ocorrer em curto prazo nas organizações. Repensar o envelhecimento populacional, do ponto de vista do

mercado de trabalho, é uma estratégia preventiva para a economia dos países que em breve contarão com um contingente reduzido de trabalhadores, o que pode comprometer o crescimento econômico (CARVALHO, 2009).

Dessa maneira, para manter-se no trabalho, a capacitação e retomada do estudo é o melhor caminho para enfrentar tempos de crise, no desenvolvimento de novos saberes e habilidades, como se apresenta a seguir.

1.4 Conhecimento: caminho de oportunidades

As Universidades Abertas à Terceira Idade brasileiras sofreram influência de suas similares europeias, que surgiram na França no final da década de 60, sendo denominadas universidades do tempo livre. Criadas como um espaço voltado às atividades culturais e à sociabilidade, com o objetivo de ocupar o tempo livre e favorecer as relações sociais entre aposentados (VELOSO, 2004).

Para Ferrigno (2013), no final dos anos 1970, a educação começou baseada na experiência francesa, o Serviço Social do Comércio (Sesc) de São Paulo implementou as escolas abertas da terceira idade, que consistiam em um conjunto de cursos destinados à reflexão sobre temas da atualidade e questões referentes ao envelhecimento. No início dos anos 1980, várias universidades brasileiras, públicas e privadas, criaram as faculdades e universidades abertas à terceira idade.

O Estatuto do Idoso (LEI N. 10.741 de 1º de outubro de 2003) regula os direitos assegurados às pessoas idosas com idade igual ou superior a 60 anos e dá respaldo à elaboração de projetos educacionais voltados para essa população. No capítulo V, art. 20, assinala que o idoso tem direito à educação, cultura, esporte, lazer, diversões, espetáculos, produtos e serviços que respeitem sua condição (BRASIL, 2020).

Pini (2019) salienta que em 2012 foi aprovada a Resolução 48/FNDE para ampliar oportunidades de acesso à escola aos jovens, adultos e idosos e o número de matrículas dos educandos que concluem a etapa de alfabetização. Essa resolução regulamentou a transferência automática de recursos financeiros aos estados e municípios para manutenção de novas turmas de EJA que ainda não tivessem sido contempladas pelo Fundeb. Compreendendo a alfabetização como um caminho de transição para a continuidade dos estudos na EJA, o diálogo estabelecido junto aos poderes públicos locais foi feito na perspectiva de definição de estratégias para garantir o acesso (entrada e permanência dos educandos) à escola.

Para Delors (199), a educação e as múltiplas formas de conhecimento devem englobar processos que levam as pessoas, desde a infância até o fim da vida, a um conhecimento dinâmico do mundo, dos outros e de si mesmas.

Proporcionar educação permanente para idosos, segundo Cortelletti (2006), é importante ao longo da vida, para garantir o bem-estar dessa população, reinserção no meio em que vive e reconstrução de sua identidade social.

No entanto, conforme IBGE (2020), cerca de 66,3 milhões de pessoas de 25 anos ou mais de idade (ou 51% da população adulta) tinham no máximo o ensino fundamental completo. Além disso, menos de 20 milhões (ou 15,3% dessa população) haviam concluído o ensino superior. Para pessoas com 60 ou mais anos de idade a taxa de analfabetismo chegou em 20,4%.

A educação na velhice tem como finalidade promover conhecimentos que determinam redimensionamentos para qualidade de vida e participação social dessa população (INOUYE et al., 2018).

Os princípios da educação voltada para população idosa estão fundamentados no diálogo igualitário, na inteligência cultural, na capacitação para a mudança, na dimensão instrumental e na solidariedade, num contexto em que todos têm o mesmo direito de pensar e viver de forma diferente, de aprender o que deseja e aquilo de que necessita em busca de uma boa qualidade de vida, mesmo com a idade avançada (MARTUCCI; PURQUÉRIO, 2005).

A atualização faz parte de uma nova inserção social para idosos, para que possam continuar envolvidos em atividades produtivas e acompanhar as mudanças. Muitos idosos encontram um novo sentido para vida no processo de aprender, pois, o saber tem o poder de fazer crescer algo que pode ser alcançado e que possa trazer a felicidade.

Cavaco (2002) refere-se à aprendizagem e à formação experiencial como processos de aquisição de saberes que têm origem na globalidade da vida, associados à modalidade da educação e que resultam da ação de quem aprende em interação com o meio, num processo cumulativo. A valorização dos saberes deve passar por um processo de oportunidades educativas que são vivenciadas no cotidiano do idoso.

Para Pini (2019), qualificar profissionalmente a pessoa idosa, na perspectiva sociocultural e socioambiental, é assegurar ao trabalhador uma formação teórica, técnica e política para lidar com os desafios e demandas que a sociedade atual apresenta, para intervir no contexto social em que vive, transformando as relações de opressão em práticas solidárias, produzindo um desenvolvimento socioambiental efetivo.

Nesse sentido, a educação pode desempenhar um papel central em qualquer projeto de mudança em relação à população idosa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A dinâmica populacional no Brasil resultou em um número crescente de idosos com baixa escolarização, sem capacidade laboral e sem reservas para um futuro tranquilo, sem renda para garantir a dignidade e o consumo na última fase do ciclo de vida. Infelizmente, a seguridade aos grupos mais vulneráveis está enfraquecida, como também a garantia de direitos e o agravamento das desigualdades (TURRA, 2018).

Alternativas intermediárias também deveriam ser consideradas nas políticas públicas, como a criação de uma rede de assistência, redes educacionais e outras formas de atenção que promovam a integração do idoso (SILVA; TAVARES, 2019).

Essa transição demográfica tem sido intensivamente investigada e analisada por pesquisadores das áreas de Demografia e Estudos Sociais e divulgadas nos meios de comunicação do país. Não existem mais dúvidas quanto à relevância desses problemas. Dessa forma, é urgente a atitude de uma tomada de consciência por parte dos principais responsáveis pela formulação e o planejamento das políticas sociais, econômicas, saúde, educação, mercado de trabalho e outros, para ampliar seus respectivos programas de ação (SIMÕES, 2016).

As oportunidades de educação, reingresso no mundo corporativo e de participação social devem ser verdadeiramente garantidas visando a uma melhoria geral da qualidade de vida e um exercício amplo do direito à cidadania.

O envolvimento da pessoa idosa como protagonista do processo de envelhecimento, ocupando os espaços já existentes e criando outros que englobem a diversidade desse processo, apesar de presente nos dispositivos legais, ainda está longe de ser efetivo. A educação dos idosos é condição para a promoção do seu protagonismo e da sua participação na sociedade (INOUYE et al., 2018).

Ainda para os autores, os desafios a serem enfrentados são inúmeros, com destaque para a necessidade de ampliação desse equipamento social, como a realização de um mapeamento oficial, à semelhança do censo da educação, que revele o real dimensionamento das universidades para a terceira idade no país. Sendo assim, o estímulo e o fortalecimento de parcerias entre universidades, fundações educacionais e profissionais de várias áreas, para o oferecimento desses programas, podem

minimizar as dificuldades de se oferecer atividades significativas, que promovam qualidade de vida e garantam a permanência do idoso em seu local de trabalho (INOUYE et al., 2018).

A busca de um cuidado integral e compromissado, encontrando novas dimensões para reflexão, compreensão e concretude de um envelhecimento saudável, garantia de direitos, é de extrema importância.

A aprendizagem pode ser um caminho eficaz e de novas possibilidades, no alcance de melhorias e principalmente, na reconstrução de sua identidade social, trazendo novos significados para a existência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Independentemente da faixa etária, todo cidadão tem o direito de se beneficiar de sistemas públicos de qualidade, para que possam proteger e sustentar todas as condições e dimensões de suas vidas.

Infelizmente, nosso país ainda não está apto a lidar com o crescimento e com as demandas desse grupo populacional específico, como é o caso da população idosa. Consequentemente, mudanças de cultura e educação direcionadas à sua valorização são vitais, sendo pré-condições para a tomada de decisões em várias áreas importantes.

Acredita-se na urgência de discussão da temática e de encaminhamentos concretos e efetivos, para que a população idosa em crescimento possa ser vista como um novo recomeçar, como pessoas cheias de sabedoria para ensinar, no respeito àqueles que ajudaram a construír o mundo, tal como o conhecemos.

Por meio de esforços conjuntos será possível pensar em medidas preventivas e intervenções que garantam novos sentimentos que estejam livres de estereótipos associados ao envelhecimento.

As intervenções psicoeducacionais devem apoiar a otimização de conhecimentos e aptidões que proporcionem encorajamento para que os idosos se sintam aceitos e compreendidos em suas habilidades, capacidades, dificuldades e limitações. Ainda que este estudo apresente limitações, procurou-se discutir a importância da educação para superação de desafios da população idosa na atualidade. Portanto, é urgente e necessário programas educacionais voltados aos idosos.

REFERÊNCIAS

IBGE, Agência IBGE Notícias. 2018. **Estatísticas Sociais.** Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/20980-numero-de-idosos-cresce-18-em-5-anos-e-ultrapassa-30-milhoes-em-2017> Acesso em 21 maio 2020.

IBGE, Agência IBGE Notícias. **Idosos indicam caminhos para uma melhor idade**. 2018. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/24036-idosos-indicam-caminhos-para-uma-melhor-idade>. Acesso em 19 maio 2020.

ASSIS, M. G.; DIAS, R. C.; NECHA, R. M. A **Universidade para terceira idade na construção da cidadania da pessoa idosa.** ANCÂNTARA, A. O.; CAMARARO, A. A.; GIACOMIN, K. C. (Org.). **Política nacional do idoso de velhas e novas questões.** Revista IPEA. Brasília, 2016. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/2596/1/TD_1426.pdf> Acesso em 02 maio 2020.

BORN, T.; BOECHAT N. S. **A qualidade do cuidado do idoso institucionalizado.** In: FREITAS E.V. et al. Tratado de Geriatria e Gerontologia. 3. Ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogam, 2013.

BOSSI, E. **Memória e Sociedade: Lembranças dos velhos**. São Paulo: Queiroz, 1979.

BRASIL. **Resolução da Diretoria Colegiada. RDC 283 de 26 de setembro de 2005.Ministério da Saúde. Agência de Vigilância Sanitária.** Publicada Diário Oficial da União, n. 186 de 27 de setembro de 2005. Disponível em: <http://portal.anvisa.gov.br/documents/10181/2718376/RDC_283_2005_COMP.pdf/a38f2055-c23a-4eca-94ed-76fa43acb1df>. Acesso em 06 maio 2020.

CAMARANO, A. A.; KANSO, S. **Perspectivas de crescimento para a população brasileira: velhos e novos resultados.** Rio de Janeiro: Ipea, 2009. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/2596/1/TD_1426.pdf> Acesso em 02 maio 2020.

CAMARANO. A. A. **Política de cuidados para a pessoa idosa: necessidades, contradições e resistências.** In: Freitas, E. V. Tratado de Geriatria e Gerontologia. pp. 1237-1246. 4.ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2016.

CARVALHO, A. S. **Gestão de Pessoas e Envelhecimento: Sentido do Trabalho para o Idoso.** Enanpad. 23 Encontro. São Paulo, 2009.

CANGUSSU, B. M. M. **Atenção ao idoso frágil: uma proposta de intervenção da equipe vermelha de saúde da família do município de Bomfim-MG**. Trabalho de Conclusão de Curso-Especialização Básica em Saúde da Família da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Minas Gerais, 2013.

CAVACO, C. **Aprender fora da escola: percursos de formação experiencial.** Lisboa: Educa, 2002.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativo e misto.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

CORTELLETTI, I. A. **Universidade: uma função social na promoção da velhice.** CASARA, M. B; CORTELLETTI, I. A.; BOTH, A. (Orgs.). **Educação e envelhecimento humano.** Caxias do Sul, RS: Educs, 2006.

DEBERT, G. G. **A reinvenção da velhice: socialização e processos de reprivatização do envelhecimento.** 1. Ed. reimp. São Paulo. Edusp/Fapesp, 2012.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir. Relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI.** São Paulo: Cortez, 1998.

DONATO, A. C. **Análise da história de vida e a relação do nível de stress em idosos institucionalizados.** Dissertação (Mestrado em Psicologia) Universidade de São Paulo, 2016.

ESTATUTO DO IDOSO: Lei n. 10.741, de 1 de outubro de 2003. **Legislação complementar e normas correlatas.** Supervisão editorial: Jair Lot Vieira – 5.ed - São Paulo: EDIPRO, 2018.

FERRIGNO, J. C. **Conflitos e cooperação entre gerações.** São Paulo: Edições Sesc-SP, 2013.

FRUTUROSO, D. A. **Terceira idade na universidade: relacionamento entre gerações no terceiro milênio.** Rio de Janeiro: Agora da Ilha, 1999.

GOULART, J. L. **Considerações sobre a terceira idade e o mercado de trabalho: questionamentos e possibilidades.** RBCEH, v.6, n.3, p. 429-437. Passo Fundo, 2009.

INOUYE, K.; ORLANDI, F. S.; PAVARINI, C. L.; PEDRAZZANI, E. S. **Efeito da Universidade aberta à Terceira Idade sobre a qualidade de vida do idoso.** Educ. Pesqui., São Paulo, v. 44, e142931, 2018. 1- Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201708142931.

IPEA, **Infraestrutura social e urbana no Brasil : subsídios para uma agenda de pesquisa e formulação de políticas públicas.** Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. – Brasília : Ipea, 2010.

LACERDA, T. T. B; et al. Caracterização das Instituições de longa permanência para idosos da região metropolitana de Belo Horizonte. **Rev. bras. geriatr. gerontol**. vol.20 no.6 Rio de Janeiro Nov./Dec. 2017.

LEÃO M. A. B. G.; PRAZERES, F. R. **Contexto de educação como rede e suporte social de desenvolvimento bioecológico de idosos.** LEÃO M. A. B. G; OLIVEIRA, E. F. (Orgs.). **Desenvolvimento humano, interdisciplinariedade e pesquisa: Estudos de um programa de Pós-Graduação.** Taubaté: Edunitau, 2012. p. 241-265.

LIMA, M. C. **Monografia: a engenharia da produção acadêmica** 2. Ed. rev. e atualizada – São Paulo: Saraiva, 2008.
MAGALHÃES, M.L.C. **A discriminação do trabalho idoso: responsabilidade das empresas e do Estado.** Rev. Trib. Reg. 3 Reg. Belo Horizonte, v. 48, n. 78, p. 31-43, julho e dezembro de 2008.

MANNHEIM, K. **O problema sociológico das gerações**. In: FORRACHI, MM. São Paulo: Ática, 1982.

MARTUCCI, E. M.; PURQUÉRIO, M. C. V. **Universidade aberta da terceira idade: projeto pedagógico.** São Carlos: UATI, 2005. Disponível em: <http://www.fesc.saocarlos.sp.gov.br/arquivos/pdfs/ Microsoft%20Word%20-%20Projeto%20Pedagógico%20UATI.pdf>. Acesso em maio 2020.

MINAYO, M.C.S. **Seis características das mortes violentas no Brasil. Revista Brasileira de Estudos da População**. V.26 n. 1.p. 135-140, 2009.

MINARELLI, J. A. **Empregabilidade: o caminho das pedras.** São Paulo: Editora Gente, 1995.

PAIVA, C.S.O. **Envelhecimento e trabalho no tempo capital.** Editora Cortez: São Paulo, 2014.

PAIVA, P.T.A; WAJNMAN, S. **Das causas às consequência econômicas da transição demográfica no Brasil.** Revista bras. Est. Pop., São Paulo, v. 22, n. 2, p. 303-322, jul./dez. 2005.

PAPALIA, D. E; OLDS, S. W; FELDMAN, R.D. **Desenvolvimento Humano.** São Paulo: Porto Alegre. McGraw-Hill do Brasil, 10 ed. p. 721-750, 2009.

PEREIRA, J. K.; GIACOMIN, K.C.; FIRMO, J.O. **A funcionalidade e a incapacidade na velhice: ficar velho ou não ficar quieto.** Cadernos Saúde Pública. Rio de Janeiro. Vol. 32. p. 1451-1459.N, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102311X2015000701451&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em 21 maio 2020.

PINI, F. R. **Educação popular em direitos no processo de alfabetização de jovens, adultos e idosos: uma experiência do projeto MOVA-BRASIL.** Educação em Revista.v. 35. 2019.

PINEAU, G. **Temporalidades na formação: rumo a novos sincronizadores.** São Paulo: Triom, 2004.

LACERDA et al. **Caracterização das Instituições de Longa Permanência para idosos da Região Metropolitana de Belo Horizonte**, 2017. ISSN 743-754.

PARADELLA R. **Estatísticas Sociais.** Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/20980-numero-de-idosos-cresce-18-em-5-anos-e-ultrapassa-30-milhoes-em-2017> Acesso em 19 de fev. 2020.

PERISSÉ, C.; MARLI, M. **Caminhos para uma melhor idade.** Revista Retratos. N. 16. Fev.de 2019. ISSN 2595-0800.

RODRIGUES, M. AYABE; N. H; LUNARDELLI, M. C. F; CANEO, L.C.A. **A preparação para aposentadoria: o papel do psicólogo esta questão.** Revista Brasileira de orientação profissional. 2005. Volume 6(1). Pp53-62.

SARTORI, E. **Universidade aberta do tempo útil: uma rede de saberes compartilhado**. Universidade Mackenzi. [Dissertação de mestrado]. São Paulo, 2012.

SELLTIZ, C.; WRIGHTSMAN, L. S.; COOK, S. W. **Métodos de pesquisa das relações sociais.** São Paulo: Herder, 1965.

SILVA, O.S.; TAVARES, E. **O envelhecimento Populacional e desigualdades socioespaciais nas cidades.** Anais VIII ENAMPUR, ISSN: 1984-8781, 2019.

SIMÕES, C. C. S. **Relações entre as alterações históricas na dinâmica demográfica brasileira e os impactos decorrentes do processo de envelhecimento da população.** Rio de Janeiro: IBGE-Coordenação de População e Indicadores Sociais, 2016.119p. - (Estudos e análises. Informação demográfica e socioeconômica, ISSN 2236-5265; n. 4).

TURRA, C. M. **Os ajustes inevitáveis da transição demográfica no Brasil**. Belo Horizonte: Cedeplar, 2018.

TYBEL, D. 6 tipos de citação mais comuns em TCC. Guia da Monografia**, 2017.** Disponível em: <http://guiadamonografia.com.br/tipos-citacao/>. Acesso em: 05 maio 2020.
VELOSO, E. **Políticas e contextos educativos para os idosos: um estudo sociológico numa Universidade da Terceira Idade em Portugal.** Universidade de Minho, Braga, Portugal. [Tese Doutorado]. 2004. 405 f.

VERGARA, S.C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 3. Ed. Ed. São Paulo: Atlas, 1998.



RETOMADA DO CONHECIMENTO: CAMINHO DE OPORTUNIDADES PARA A PESSOA IDOSA

SANTOS, Adriana Aparecida Honório dos Santos

OLIVEIRA, Adriana Leônidas

OLIVEIRA, Edson Aparecida de Araújo Querido

SILVEIRA, Fabiane Ferraz Fogaça (orientadora)

RESUMO

Este artigo pretende analisar a importância do conhecimento como oportunidade na busca de autonomia da população idosa. Utilizou-se a abordagem qualitativa e nível descritivo, através da revisão de Literatura e documental. Percebeu-se que a dimensão do saber é um caminho privilegiado, além de um poderoso instrumento de cidadania e desenvolvimento do potencial da pessoas, apesar dos inúmeros desafios vivenciados pelos idosos, principalmente no tocante à reinserção familiar, mercado de trabalho e sociedade. Acredita-se que o processo de aprendizagem pode contribuir na conquista da autonomia e resgate da importância da identidade do ser idoso nos espaços sociais.

Palavras-chave: População idosa. Educação. Mercado de Trabalho.

INTRODUÇÃO

O presente artigo quer analisar a importância do conhecimento como um caminho privilegiado para reinserção ao mercado de trabalho da população idosa e a busca de sua autonomia. A dinâmica da transição demográfica e principalmente do crescimento da população idosa altera a vida dos indivíduos, da estrutura familiar e a demanda por serviços de políticas públicas e distribuição de recursos da sociedade, principalmente no que se refere aos cuidados e na garantia de

direitos e qualidade de vida.

Estudos sobre os impactos da queda da fecundidade sobre as políticas sociais, sobre a distribuição dos gastos públicos já estão na pauta dos pesquisadores brasileiros há vários anos, embora os primeiros estudos que constataram a queda da fecundidade no Brasil estivessem muito centrados em descrever e indicar as causas desse processo, a preocupação quanto às suas consequências sobre o sistema de saúde, o mercado de trabalho, previdência social e para a própria condição de vida dos idosos no Brasil, ainda é um desafio (PAIVA; WAJNMAN, 2005).

Conforme Simões (2016), dados de inúmeras pesquisas apontam o crescente número de idosos e os desafios para a sociedade mundial e nacional. A relevante transformação ocorrida no padrão demográfico constitui uma das mais importantes alterações estruturais verificadas na sociedade brasileira, com reduções na taxa de crescimento populacional e modificações na estrutura etária, o que implicou a diminuição de crianças e adolescentes e, simultaneamente o aumento da população em idade ativa e da população idosa.

A busca pelo conhecimento e pela capacitação como caminho de se manter no mercado de trabalho têm levado inúmeros idosos a procurarem no espaço educacional um novo potencial de melhorar a qualidade de vida, contribuir na renda familiar em época de crise e gerar maior participação ativa na sociedade.

Estrutura-se o trabalho a partir dos objetivos, metodologia utilizada, seguido da pesquisa documental de dados estatísticos sobre a transição da demografia brasileira atual, discussão de autores sobre os desafios dos idosos no mercado de trabalho, como também o conhecimento como caminho de reinserção. Após, apresenta-se a discussão dos resultados e considerações finais.

Neste artigo, não se pretende fazer uma revisão bibliográfica extensiva, nem abordar todos os aspectos das complexas relações entre população idosa, mercado de trabalho e conhecimento, mas discutir como a aprendizagem pode ser um caminho eficaz, possibilitando, para essa população, o suprimento de suas necessidades, melhorias na condição de vida e principalmente a reconstrução de sua identidade social, trazendo novo significado para essa etapa de vida.

Adultos maduros e idosos têm o desejo de conhecer e estar atualizados, para mais uma vez fazerem parte do mundo e nele se desenvolverem, de reconquistar a própria cidadania, como grande impulso de uma vida ativa com autonomia (lim; PRAZERES, 2012).

Conhecer as perspectivas da transição demográfica é essencial para a formulação e implementação assertiva das políticas públicas brasileiras, em especial na área da Educação e

mercado de trabalho, como também a busca por direitos e qualidade de vida da população idosa. A seguir os objetivos do estudo.

1.1 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo Geral

O artigo quer analisar a importância do conhecimento como um caminho privilegiado para reinserção ao mercado de trabalho da população idosa e a busca de sua autonomia.

1.1.2 Objetivos específicos

Trazer dados estatísticos de Banco de dados nacionais;
Discutir os principais desafios da reinserção da população idosa ao mercado de trabalho;
Apresentar o conhecimento como caminho de busca da autonomia da população idosa.

METODOLOGIA

O presente trabalho possui abordagem qualitativa e descritiva. Na abordagem da pesquisa qualitativa, os dados são coletados do ambiente do participante e a análise dos dados, construída das particularidades para informações gerais e interpretações realizadas a partir do significado dos dados (CRESWELL, 2010).

Para Selttiz et al. (1987), a pesquisa descritiva busca descrever um fenômeno ou situação, e tempo real, permitindo abranger na totalidade as características de um indivíduo, situação, grupo ou relação.

Foi realizada a análise documental de fontes de estatísticas de Órgãos Oficiais, como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística e Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Para Lima (2008), a pesquisa documental é uma das mais importantes fontes de dados e informações, recurso metodológico indispensável.

Realizou-se, também, a análise bibliográfica com a finalidade de buscar embasamento teórico e científico para que fosse possível discorrer e fundamentar o tema (VERGARA, 1998).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1 Crescimento da população idosa no brasil

A tendência de envelhecimento da população nos últimos anos é mundial. Cada vez mais a expectativa de vida vem aumentando. O Brasil tem mais de 28 milhões de pessoas na faixa etária de 60 ou mais anos, os quais são considerados idosos pela Organização Mundial de Saúde (OMS). Hoje, representa cerca de 13% da população do país (PERISSÉ; MARLI, 2019).

De acordo com Parabadella (2018), o Órgão do IBGE que realiza a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), aponta que a população brasileira manteve a tendência de envelhecimento dos últimos anos e ganhou 4,8 milhões de idosos desde 2012, superando a marca dos 30,2 milhões em 2017.

Em 2012, a população com 60 anos ou mais era de 25,4 milhões. Os 4,8 milhões de novos idosos em cinco anos correspondem a um crescimento de 18% desse grupo etário, que tem se tornado cada vez mais expressivo. As mulheres são em maior número, com 16,9 milhões (56% dos idosos), enquanto os homens idosos são 13,3 milhões (44% do grupo). Entre 2012 e 2017, a quantidade de idosos cresceu em todas as unidades da federação, sendo os estados com maior proporção de idosos o Rio de Janeiro e o Rio Grande do Sul, ambos com 18,6% de suas populações dentro do grupo de 60 anos ou mais. O Amapá é o estado com menor percentual de idosos, com 7,2% da população (PARADELLA, 2018).

Perissé e Marli (2019) ainda ressaltam que se pode observar o início do declínio da população de crianças e adolescentes entre 0 a 14 anos, essa realidade se contrapõe novamente ao crescimento de idosos no decorrer dos últimos anos. Esse aumento deve ser mantido nas décadas seguintes, de 14,2 milhões de idosos em 2000 para 29,3 em 2020 e alcançando 66,5 em projeção para 2050. Tal tendência traz o redesenho da pirâmide da faixa etária com afunilamento da base e crescente contingente de pessoas no topo.

Simões (2016) comenta que a partir de 2047 a população deverá parar de crescer, contribuindo para o processo de envelhecimento populacional – quando os grupos mais velhos ficam em uma proporção maior comparados aos grupos mais jovens da população.

A taxa de fecundidade passou de aproximadamente 6,0 filhos por mulher, para 1,8. Projeções

populacionais recentes apontam para uma taxa de crescimento populacional de 0,7% a.a. para a década 2010-2020 e negativa entre 2030-2040 (IPEA, 2020).

Esse aumento significativo do número de idosos representa um desafio para toda a sociedade. Entende-se que a pessoa idosa necessita de cuidados e atenção, em especial nessa fase da vida. O documento que dá respaldo legal e garante a efetividade de seus direitos foi reconhecido em 1994, como Política Nacional do idoso (CANGUSSU, 2013).

Também o Estatuto do Idoso de 2003, Lei Orgânica do Estado brasileiro, regulamenta os direitos afirmados as pessoas com 60 ou mais anos, deliberando ações preventivas e protetivas, Políticas Públicas e penalidades em casos de violação dos direitos dos idosos. Ambos os documentos devem servir de balizamento para políticas públicas e iniciativas que promovam a melhor idade, como é denominada a população idosa (BRASIL, 2020).

O impacto das mudanças do padrão demográfico sobre a estrutura etária é complexo e relevante, colocando novas questões e demandas, sobretudo em relação aos serviços, como foi discutido. Parte significativa da sociedade, principalmente aquelas responsáveis pela implementação de programas, de Políticas sociais, econômicas, de saúde, educação e a sociedade como um todo, devem estar atentos ao novo cenário populacional brasileiro. Inúmeros estudos, em especial de estatísticas demográficas foram realizados. Os dados são sustentáveis e validados pelos principais Órgãos competentes (SIMÕES, 2016). Apresenta-se a seguir, os principais desafios da população idosa para permanência e reinserção ao mercado.

2 POPULAÇÃO IDOSA E O MERCADO DE TRABALHO

Na atualidade, a valorização do homem na atualidade se dá por seu trabalho exercido, seja ele intelectual ou operacional e pelo poder de consumo (DONATO, 2016). Neste sentido, o idoso apresenta-se com grande deficitário de oportunidades.

Minarelli (1995) ressalta que a habilidade de gerar trabalho e renda permanente depende da capacidade de se tornar atraente aos olhos das empresas e reunir competências necessárias para busca de resultados.

Em 2012, a educação profissional adulta tornou-se modalidade que permite ao trabalhador ampliar seus saberes profissionais adquiridos ao longo da vida, tornando-o mais qualificado para o exercício de sua profissão. Qualificá-lo e requalificá-lo profissionalmente é assegurar ao trabalhador

instrumentos para lidar com os desafios e demandas que a sociedade atual apresenta, para intervir no contexto social em que vive, transformando as relações de opressão em práticas solidárias, produzindo um desenvolvimento socioambiental efetivo (PINI, 2019).

Ainda para a autora, uma das iniciativas no mercado de trabalho é a alocação das pessoas idosas em áreas de atendimento ao público, ou em outras funções que exigem um profissional de perfil mais experiente e responsável. Acredita-se que a possibilidade de redução ou flexibilização da jornada de trabalho para essas pessoas também é uma solução. As discussões sobre iniciativas e políticas públicas para idosos também devem levar em consideração que essa população não é homogênea e as pessoas devem ser respeitadas (IBGE, 2020).

Infelizmente, na atualidade, o profissional mais idoso tem apresentado significativos índices de desemprego. Para Paiva (2014), excluir o sujeito do meio laboral, com a chegada do envelhecimento, significa colocá-lo à parte da sociedade.

Para algumas pessoas, é na função profissional que se deposita as aspirações pessoais e motivações, confere a ação de existir enquanto cidadão.

Além do trabalho ser uma ocupação importante nessa fase, é preciso também compreender que em tempos difíceis necessita-se contribuir com a renda familiar, que vai desde o pagamento de suas contas até a ajuda familiar. Assim, o mercado de trabalho passou a ser um elemento de interesse e necessidade por parte da população idosa. Infelizmente, a tecnologia e as inovações têm agravado a exclusão dos idosos no processo produtivo e no desemprego (MAGALHÃES, 2008).

Por outro lado, Goulart (2009) comenta que os trabalhos informais são, por vezes, a única oportunidade de emprego ou ocupação com remuneração mais baixa se comparada com os outros trabalhadores.

Pode-se observar que o sentido do trabalho para o idoso, à parte o caráter econômico e a possibilidade de conforto financeiro, alcança uma dimensão subjetiva e adquire a representação de uma vida social saudável e eleva sua autoestima. Inovações no trabalho e no emprego deverão ocorrer em curto prazo nas organizações. Repensar o envelhecimento populacional, do ponto de vista do mercado de trabalho, é uma estratégia preventiva para a economia dos países que em breve contarão com um contingente reduzido de trabalhadores, o que pode comprometer o crescimento econômico (CARVALHO, 2009).

Dessa maneira, para manter-se no trabalho, a capacitação e retomada do estudo é o melhor caminho para enfrentar tempos de crise, no desenvolvimento de novos saberes e habilidades, como se apresenta a seguir.

3- CONHECIMENTO: CAMINHO DE OPORTUNIDADES.

As Universidades Abertas à Terceira Idade brasileiras sofreram influência de suas similares europeias, que surgiram na França no final da década de 60, sendo denominadas universidades do tempo livre. Criadas como um espaço voltado às atividades culturais e à sociabilidade, com o objetivo de ocupar o tempo livre e favorecer as relações sociais entre aposentados (VELOSO, 2004).

Para Ferrigno (2013), no final dos anos 1970, a educação começou baseada na experiência francesa, o Serviço Social do Comércio (Sesc) de São Paulo implementou as escolas abertas da terceira idade, que consistiam em um conjunto de cursos destinados à reflexão sobre temas da atualidade e questões referentes ao envelhecimento. No início dos anos 1980, várias universidades brasileiras, públicas e privadas, criaram as faculdades e universidades abertas à terceira idade.

O Estatuto do Idoso (LEI N. 10.741 de 1º de outubro de 2003) regula os direitos assegurados às pessoas idosas com idade igual ou superior a 60 anos e dá respaldo à elaboração de projetos educacionais voltados para essa população. No capítulo V, art. 20, assinala que o idoso tem direito à educação, cultura, esporte, lazer, diversões, espetáculos, produtos e serviços que respeitem sua condição (BRASIL, 2020).

Pini (2019) salienta que em 2012 foi aprovada a Resolução 48/FNDE para ampliar oportunidades de acesso à escola aos jovens, adultos e idosos e o número de matrículas dos educandos que concluem a etapa de alfabetização. Essa resolução regulamentou a transferência automática de recursos financeiros aos estados e municípios para manutenção de novas turmas de EJA que ainda não tivessem sido contempladas pelo Fundeb. Compreendendo a alfabetização como um caminho de transição para a continuidade dos estudos na EJA, o diálogo estabelecido junto aos poderes públicos locais foi feito na perspectiva de definição de estratégias para garantir o acesso (entrada e permanência dos educandos) à escola.

Para Delors (199), a educação e as múltiplas formas de conhecimento devem englobar processos que levam as pessoas, desde a infância até o fim da vida, a um conhecimento dinâmico do mundo, dos outros e de si mesmas.

Proporcionar educação permanente para idosos, segundo Cortelletti (2006), é importante ao longo da vida, para garantir o bem-estar dessa população, reinserção no meio em que vive e reconstrução de sua identidade social.

No entanto, conforme IBGE (2020), cerca de 66,3 milhões de pessoas de 25 anos ou mais de idade (ou 51% da população adulta) tinham no máximo o ensino fundamental completo. Além disso, menos de 20 milhões (ou 15,3% dessa população) haviam concluído o ensino superior. Para pessoas com 60 ou mais anos de idade a taxa de analfabetismo chegou em 20,4%.

A educação na velhice tem como finalidade promover conhecimentos que determinam redimensionamentos para qualidade de vida e participação social dessa população (INOUYE et al., 2018).

Os princípios da educação voltada para população idosa estão fundamentados no diálogo igualitário, na inteligência cultural, na capacitação para a mudança, na dimensão instrumental e na solidariedade, num contexto em que todos têm o mesmo direito de pensar e viver de forma diferente, de aprender o que deseja e aquilo de que necessita em busca de uma boa qualidade de vida, mesmo com a idade avançada (MARTUCCI; PURQUÉRIO, 2005).

A atualização faz parte de uma nova inserção social para idosos, para que possam continuar envolvidos em atividades produtivas e acompanhar as mudanças. Muitos idosos encontram um novo sentido para vida no processo de aprender, pois, o saber tem o poder de fazer crescer algo que pode ser alcançado e que possa trazer a felicidade.

Cavaco (2002) refere-se à aprendizagem e à formação experiencial como processos de aquisição de saberes que têm origem na globalidade da vida, associados à modalidade da educação e que resultam da ação de quem aprende em interação com o meio, num processo cumulativo. A valorização dos saberes deve passar por um processo de oportunidades educativas que são vivenciadas no cotidiano do idoso.

Para Pini (2019), qualificar profissionalmente a pessoa idosa, na perspectiva sociocultural e socioambiental, é assegurar ao trabalhador uma formação teórica, técnica e política para lidar com os desafios e demandas que a sociedade atual apresenta, para intervir no contexto social em que vive, transformando as relações de opressão em práticas solidárias, produzindo um desenvolvimento socioambiental efetivo.

Nesse sentido, a educação pode desempenhar um papel central em qualquer projeto de mudança em relação à população idosa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A dinâmica populacional no Brasil resultou em um número crescente de idosos com baixa escolarização, sem capacidade laboral e sem reservas para um futuro tranquilo, sem renda para garantir a dignidade e o consumo na última fase do ciclo de vida. Infelizmente, a seguridade aos grupos mais vulneráveis está enfraquecida, como também a garantia de direitos e o agravamento das desigualdades (TURRA, 2018).

Alternativas intermediárias também deveriam ser consideradas nas políticas públicas, como a criação de uma rede de assistência, redes educacionais e outras formas de atenção que promovam a integração do idoso (SILVA; TAVARES, 2019).

Essa transição demográfica tem sido intensivamente investigada e analisada por pesquisadores das áreas de Demografia e Estudos Sociais e divulgadas nos meios de comunicação do país. Não existem mais dúvidas quanto à relevância desses problemas. Dessa forma, é urgente a atitude de uma tomada de consciência por parte dos principais responsáveis pela formulação e o planejamento das políticas sociais, econômicas, saúde, educação, mercado de trabalho e outros, para ampliar seus respectivos programas de ação (SIMÕES, 2016).

As oportunidades de educação, reingresso no mundo corporativo e de participação social devem ser verdadeiramente garantidas visando a uma melhoria geral da qualidade de vida e um exercício amplo do direito à cidadania.

O envolvimento da pessoa idosa como protagonista do processo de envelhecimento, ocupando os espaços já existentes e criando outros que englobem a diversidade desse processo, apesar de presente nos dispositivos legais, ainda está longe de ser efetivo. A educação dos idosos é condição para a promoção do seu protagonismo e da sua participação na sociedade (INOUYE et al., 2018).

Ainda para os autores, os desafios a serem enfrentados são inúmeros, com destaque para a necessidade de ampliação desse equipamento social, como a realização de um mapeamento oficial, à semelhança do censo da educação, que revele o real dimensionamento das universidades para a terceira idade no país. Sendo assim, o estímulo e o fortalecimento de parcerias entre universidades, fundações educacionais e profissionais de várias áreas, para o oferecimento desses programas, podem minimizar as dificuldades de se oferecer atividades significativas, que promovam qualidade de vida e garantam a permanência do idoso em seu local de trabalho (INOUYE et al., 2018).

A busca de um cuidado integral e compromissado, encontrando novas dimensões para reflexão, compreensão e concretude de um envelhecimento saudável, garantia de direitos, é de extrema importância.

A aprendizagem pode ser um caminho eficaz e de novas possibilidades, no alcance de melhorias e principalmente, na reconstrução de sua identidade social, trazendo novos significados para a existência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Independentemente da faixa etária, todo cidadão tem o direito de se beneficiar de sistemas públicos de qualidade, para que possam proteger e sustentar todas as condições e dimensões de suas vidas.

Infelizmente, nosso país ainda não está apto a lidar com o crescimento e com as demandas desse grupo populacional específico, como é o caso da população idosa. Consequentemente, mudanças de cultura e educação direcionadas à sua valorização são vitais, sendo pré-condições para a tomada de decisões em várias áreas importantes.

Acredita-se na urgência de discussão da temática e de encaminhamentos concretos e efetivos, para que a população idosa em crescimento possa ser vista como um novo recomeçar, como pessoas cheias de sabedoria para ensinar, no respeito àqueles que ajudaram a construír o mundo, tal como o conhecemos.

Por meio de esforços conjuntos será possível pensar em medidas preventivas e intervenções que garantam novos sentimentos que estejam livres de estereótipos associados ao envelhecimento.

As intervenções psicoeducacionais devem apoiar a otimização de conhecimentos e aptidões que proporcionem encorajamento para que os idosos se sintam aceitos e compreendidos em suas habilidades, capacidades, dificuldades e limitações. Ainda que este estudo apresente limitações, procurou-se discutir a importância da educação para superação de desafios da população idosa na atualidade. Portanto, é urgente e necessário programas educacionais voltados aos idosos.

REFERÊNCIAS

IBGE, Agência IBGE Notícias. 2018. **Estatísticas Sociais.** Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/20980-numero-de-idosos-cresce-18-em-5-anos-e-ultrapassa-30-milhoes-em-2017> Acesso em 21 maio 2020.

IBGE, Agência IBGE Notícias. **Idosos indicam caminhos para uma melhor idade**. 2018. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/24036-idosos-indicam-caminhos-para-uma-melhor-idade>. Acesso em 19 maio 2020.

ASSIS, M. G.; DIAS, R. C.; NECHA, R. M. A **Universidade para terceira idade na construção da cidadania da pessoa idosa.** ANCÂNTARA, A. O.; CAMARARO, A. A.; GIACOMIN, K. C. (Org.). **Política nacional do idoso de velhas e novas questões.** Revista IPEA. Brasília, 2016. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/2596/1/TD_1426.pdf> Acesso em 02 maio 2020.

BORN, T.; BOECHAT N. S. **A qualidade do cuidado do idoso institucionalizado.** In: FREITAS E.V. et al. Tratado de Geriatria e Gerontologia. 3. Ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogam, 2013.

BOSSI, E. **Memória e Sociedade: Lembranças dos velhos**. São Paulo: Queiroz, 1979.

BRASIL. **Resolução da Diretoria Colegiada. RDC 283 de 26 de setembro de 2005.Ministério da Saúde. Agência de Vigilância Sanitária.** Publicada Diário Oficial da União, n. 186 de 27 de setembro de 2005. Disponível em: <http://portal.anvisa.gov.br/documents/10181/2718376/RDC_283_2005_COMP.pdf/a38f2055-c23a-4eca-94ed-76fa43acb1df>. Acesso em 06 maio 2020.

CAMARANO, A. A.; KANSO, S. **Perspectivas de crescimento para a população brasileira: velhos e novos resultados.** Rio de Janeiro: Ipea, 2009. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/2596/1/TD_1426.pdf> Acesso em 02 maio 2020.

CAMARANO. A. A. **Política de cuidados para a pessoa idosa: necessidades, contradições e resistências.** In: Freitas, E. V. Tratado de Geriatria e Gerontologia. pp. 1237-1246. 4.ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2016.

CARVALHO, A. S. **Gestão de Pessoas e Envelhecimento: Sentido do Trabalho para o Idoso.** Enanpad. 23 Encontro. São Paulo, 2009.

CANGUSSU, B. M. M. **Atenção ao idoso frágil: uma proposta de intervenção da equipe vermelha de saúde da família do município de Bomfim-MG**. Trabalho de Conclusão de Curso-Especialização Básica em Saúde da Família da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Minas Gerais, 2013.

CAVACO, C. **Aprender fora da escola: percursos de formação experiencial.** Lisboa: Educa, 2002.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativo e misto.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

CORTELLETTI, I. A. **Universidade: uma função social na promoção da velhice.** CASARA, M. B; CORTELLETTI, I. A.; BOTH, A. (Orgs.). **Educação e envelhecimento humano.** Caxias do Sul, RS: Educs, 2006.

DEBERT, G. G. **A reinvenção da velhice: socialização e processos de reprivatização do envelhecimento.** 1. Ed. reimp. São Paulo. Edusp/Fapesp, 2012.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir. Relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI.** São Paulo: Cortez, 1998.

DONATO, A. C. **Análise da história de vida e a relação do nível de stress em idosos institucionalizados.** Dissertação (Mestrado em Psicologia) Universidade de São Paulo, 2016.

ESTATUTO DO IDOSO: Lei n. 10.741, de 1 de outubro de 2003. **Legislação complementar e normas correlatas.** Supervisão editorial: Jair Lot Vieira – 5.ed - São Paulo: EDIPRO, 2018.

FERRIGNO, J. C. **Conflitos e cooperação entre gerações.** São Paulo: Edições Sesc-SP, 2013.

FRUTUROSO, D. A. **Terceira idade na universidade: relacionamento entre gerações no terceiro milênio.** Rio de Janeiro: Agora da Ilha, 1999.

GOULART, J. L. **Considerações sobre a terceira idade e o mercado de trabalho: questionamentos e possibilidades.** RBCEH, v.6, n.3, p. 429-437. Passo Fundo, 2009.

INOUYE, K.; ORLANDI, F. S.; PAVARINI, C. L.; PEDRAZZANI, E. S. **Efeito da Universidade aberta à Terceira Idade sobre a qualidade de vida do idoso.** Educ. Pesqui., São Paulo, v. 44, e142931, 2018. 1- Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201708142931.

IPEA, **Infraestrutura social e urbana no Brasil : subsídios para uma agenda de pesquisa e formulação de políticas públicas.** Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. – Brasília : Ipea, 2010.

LACERDA, T. T. B; et al. **Caracterização das Instituições de longa permanência para idosos da região metropolitana de Belo Horizonte.** Rev. bras. geriatr. gerontol. vol.20 no.6 Rio de Janeiro Nov./Dec. 2017.

LEÃO M. A. B. G.; PRAZERES, F. R. Contexto de educação como rede e suporte social de desenvolvimento bioecológico de idosos. LEÃO M. A. B. G; OLIVEIRA, E. F. (Orgs.). **Desenvolvimento humano, interdisciplinariedade e pesquisa: Estudos de um programa de Pós-Graduação.** Taubaté: Edunitau, 2012. p. 241-265.

LIMA, M. C. **Monografia: a engenharia da produção acadêmica** 2. Ed. rev. e atualizada – São Paulo: Saraiva, 2008.

MAGALHÃES, M.L.C. **A discriminação do trabalho idoso: responsabilidade das empresas e do Estado.** Rev. Trib. Reg. 3 Reg. Belo Horizonte, v. 48, n. 78, p. 31-43, julho e dezembro de 2008.

MANNHEIM, K. **O problema sociológico das gerações**. In: FORRACHI, MM. São Paulo: Ática, 1982.

MARTUCCI, E. M.; PURQUÉRIO, M. C. V. **Universidade aberta da terceira idade: projeto pedagógico.** São Carlos: UATI, 2005. Disponível em: <http://www.fesc.saocarlos.sp.gov.br/arquivos/pdfs/ Microsoft%20Word%20-%20Projeto%20Pedagógico%20UATI.pdf>. Acesso em maio 2020.

MINAYO, M.C.S. **Seis características das mortes violentas no Brasil. Revista Brasileira de Estudos da População**. V.26 n. 1.p. 135-140, 2009.

MINARELLI, J. A. **Empregabilidade: o caminho das pedras.** São Paulo: Editora Gente, 1995.

PAIVA, C.S.O. **Envelhecimento e trabalho no tempo capital.** Editora Cortez: São Paulo, 2014.

PAIVA, P.T.A; WAJNMAN, S. **Das causas às consequência econômicas da transição demográfica no Brasil.** Revista bras. Est. Pop., São Paulo, v. 22, n. 2, p. 303-322, jul./dez. 2005.

PAPALIA, D. E; OLDS, S. W; FELDMAN, R.D. **Desenvolvimento Humano.** São Paulo: Porto Alegre. McGraw-Hill do Brasil, 10 ed. p. 721-750, 2009.

PARADELLA R. **Estatísticas Sociais.** Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/20980-numero-de-idosos-cresce-18-em-5-anos-e-ultrapassa-30-milhoes-em-2017> Acesso em 19 de fev. 2020.

PEREIRA, J. K.; GIACOMIN, K.C.; FIRMO, J.O. **A funcionalidade e a incapacidade na velhice: ficar velho ou não ficar quieto.** Cadernos Saúde Pública. Rio de Janeiro. Vol. 32. p. 1451-1459.N, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102311X2015000701451&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em 21 maio 2020.

PERISSÉ, C.; MARLI, M. **Caminhos para uma melhor idade.** Revista Retratos. N. 16. Fev.de 2019. ISSN 2595-0800.

PINI, F. R. Educação popular em direitos no processo de alfabetização de jovens, adultos e idosos: uma experiência do projeto MOVA-BRASIL. **Educação em Revista**.v. 35. 2019.

PINEAU, G. **Temporalidades na formação: rumo a novos sincronizadores.** São Paulo: Triom, 2004.

RODRIGUES, M. AYABE; N. H; LUNARDELLI, M. C. F; CANEO, L.C.A. **A preparação para aposentadoria: o papel do psicólogo esta questão.** Revista Brasileira de orientação profissional. 2005. Volume 6(1). Pp53-62.

SARTORI, E. **Universidade aberta do tempo útil: uma rede de saberes compartilhado**. Universidade Mackenzi. [Dissertação de mestrado]. São Paulo, 2012.

SELLTIZ, C.; WRIGHTSMAN, L. S.; COOK, S. W. **Métodos de pesquisa das relações sociais.** São Paulo: Herder, 1965.

SILVA, O.S.; TAVARES, E. **O envelhecimento Populacional e desigualdades socioespaciais nas cidades.** Anais VIII ENAMPUR, ISSN: 1984-8781, 2019.

SIMÕES, C. C. S. **Relações entre as alterações históricas na dinâmica demográfica brasileira e os impactos decorrentes do processo de envelhecimento da população.** Rio de Janeiro: IBGE-Coordenação de População e Indicadores Sociais, 2016.119p. - (Estudos e análises. Informação demográfica e socioeconômica, ISSN 2236-5265; n. 4).

TURRA, C. M. **Os ajustes inevitáveis da transição demográfica no Brasil**. Belo Horizonte: Cedeplar, 2018.

TYBEL, D. **6 tipos de citação mais comuns em TCC.** Guia da Monografia**, 2017.** Disponível em: <http://guiadamonografia.com.br/tipos-citacao/>. Acesso em: 05 maio 2020.

VELOSO, E. **Políticas e contextos educativos para os idosos: um estudo sociológico numa Universidade da Terceira Idade em Portugal.** Universidade de Minho, Braga, Portugal. [Tese Doutorado]. 2004. 405 f.

VERGARA, S.C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 3. Ed. Ed. São Paulo: Atlas, 1998.



LEITURA LITERÁRIA: O LEITOR COMO PARTÍCIPE, COAUTOR, NO MOMENTO DA RECEPÇÃO

GOMES, Priscila Mirele Lins
prilins@gmail.com

RESUMO

A leitura literária tem desfrutado de um cenário pouco confortável na sala de aula. Alvo de questionamentos fortalecidos por uma sociedade cada vez mais imagética e tecnológica, tem seu lugar na escola reduzido a procedimentos de escolarização muitas vezes equivocados e que mais semeiam o desprazer que desvelam a exploração de sentidos. Essa maneira deturpada de tratar a literatura inibe a possibilidade do rompimento com o imediatismo da linguagem cotidiana e o alcance das sensações que o texto artístico-ficcional pode oferecer, rejeitando, assim, a função humanizadora proposta por Candido, (2014). Formar leitores é, de fato, uma atividade complexa e escolher os livros que serão ofertados aos alunos por critérios puramente moralistas ou didáticos é, sem dúvida, o pior começo. Neste trabalho refletiremos sobre a relevância do Método Recepcional (Aguiar e Bordini, 1988) como uma alternativa para a ressignificação da relação com a literatura na sala de aula. Assim, não pretendemos esgotar o assunto, tão amplo e complexo, que nos exime dessa missão, mas trazer à luz informações e reflexões que possam estimular mais debates e pesquisas sobre um tema substancial à humanidade.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura literária. Formação de leitor. Método Recepcional.

1 INTRODUÇÃO

A história da educação brasileira é permeada por agudas desigualdades sociais. De acordo com esse contexto, o sistema educacional, rebento de um processo histórico, esculpe-se no âmago das relações sociais e de produção, que, ao longo da história, dividem a sociedade em parcelas econômicas e estipula uma relação entre esferas sociais antagônicas.

Diante desse cenário e tradicionalmente amparado por uma perspectiva positivista, o ensino de literatura foi cerceado por uma visão homogênea das obras, dos cânones, das escolas e das correntes literárias. Ao longo dos anos, esse tipo de método ou estratégia de ensino tem provocado uma crise cada vez mais aguda no que diz respeito ao contato com o texto literário na sala de aula. E os motivos da minguada eficácia do ensino de literatura vão desde falta de leitura dos próprios professores até o desconhecimento de metodologias alternativas às tradicionalmente aplicadas.

Face ao papel formador de personalidade que a literatura tem seria um terrível equívoco vê-la como uma experiência inofensiva, fecundo seria observá-la como uma aventura que pode ocasionar problemas psíquicos e morais, isto é, a literatura tem papel formador de personalidade, no entanto foge a regra das práxis tradicionais, sendo "a força indiscriminada e poderosa da própria realidade" (CÂNDIDO, 1989, p. 113).

Tomando como foco o viés sociológico trazido por Candido, o qual instaura uma ligação frutífera entre o social e o estético com fins direcionados à emancipação do aluno, e voltados para problemática do ensino de literatura, este artigo refletirá como o Método Recepcional de Aguiar e Bordini, um método iminentemente social, pode ser uma alternativa para a ressignificação da relação com a literatura na sala de aula.

2 OBJETIVOS

2.1.1 Objetivo Geral:

Refletir sobre a relevância do Método Recepcional como uma alternativa para a ressignificação da relação com a literatura na sala de aula.

2.1.2 Objetivos específicos:

Olhar para a escola como espaço onde se efetiva formação do leitor literário pelo viés humanizador;

Argumentar sobre a relevância Método Recepcional;

3 METODOLOGIA

Este artigo está amparado na abordagem metodológica bibliográfica e retoma alguns conceitos e fundamentos acerca da literatura e do seu ensino à luz da metodologia da recepção de Aguiar e Bordini que, por sua vez, tem como alicerce a Estética da Recepção de Jauus.

Embora a literatura integre a escola brasileira desde os primórdios da instituição, as discursões inexoráveis chegam a atestar como anacrônico o cenário da literatura na escola de hoje. Posto o desafio de compreender e empreender o legítimo papel da literatura no espaço escolar, assumiremos a perspectiva com caráter humanizador dessa e partiremos para o diálogo sobre a escola como espaço privilegiado para a leitura literária, apreciando o trato diacrônico e sincrônico entre leitores, autores, obras, contexto social e político.

4 A LITERATURA COMO UM DIREITO BÁSICO DO SER HUMANO

Em seu texto *Direitos Humanos e Literatura (1989),* Candido aborda a literatura por um viés sociológico instaurando uma relação frutífera entre o estético e o social com vistas à emancipação. E, por isso, defende que a literatura é, ou ao menos teria de ser, um direito básico do ser humano, pois a ficção/fabulação opera no caráter e na formação dos sujeitos. Ao colocar que ninguém é capaz de viver um dia sem adentrar nesse espaço fabulado, o autor estabelece que a literatura "parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito" (CANDIDO, 1989, p. 112). Um direito universal e inalienável.

> […] a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudicais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. (p. 113).

Outrossim, ao passo em que literatura é capaz de alçar transformações, ela perde seu poder transformador quando é impedida de chegar a todas as camadas sociais, tornando-se privilégio de classes mais elevadas. Diante desse contexto, a escola é, ou deveria ser, um espaço de relevante papel social na garantia de cidadania e a literatura, por sua vez, apresenta-se nesse cenário como peça

indispensável para formação integral do individuo. No entanto, é importante ressaltar que, como aduz Candido (1972, p.805):

> A literatura pode formar; mas não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la ideologicamente como um veículo da tríade famosa – o Bom, o Belo, o Verdadeiro, definidos conforme interesses dos grupos dominantes para reforço de sua concepção de vida. Longe de ser um apêndice da instrução moral e ci1vica (...) ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, - com altos e baixos, luzes e sombras.

O imbricamento de literatura e direito social fica claro quando os observamos como meios para alcançarmos o princípio da igualdade e sob a perspectiva da influência sociocultural de ambos. Por isso mesmo não podemos ver a literatura como uma experiência inofensiva, mas observá-la enquanto instrumento de humanização, em que a vivência de distintas situações e realidades se fundem provocando o alargamento de mundos. Essa humanização de acordo com Candido é

> […] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos à natureza, à sociedade e ao semelhante (p. 117).

A partir desta perspectiva de a literatura tem em seu cerne a função de humanizar de forma libertadora. Já que a obra de arte, portanto a literatura, tem caráter social ao produzir no homem um efeito prático, modificar a sua conduta e concepção de mundo, ou reforçar nos indivíduos os valores sociais.

Na obra *"Na sala de aula: caderno de análise literária"* (1989), Candido expõe orientações para trabalhar apropriadamente o texto literário em sala de aula (no prefácio), o autor diz que todo o estudo deve partir do próprio texto literário:

> [...] sugerir ao professor e ao estudante maneiras possíveis de trabalhar o texto, partindo da noção de que cada um requer tratamento adequado à sua natureza, embora com base em pressupostos teóricos comuns. Um destes pressupostos é que os significados são complexos e oscilantes. Outro, que o texto é uma espécie de fórmula, onde o autor combina consciente e inconscientemente elementos de vários tipos. Por isso, na medida em que se estruturam, isto é, são reelaborados numa síntese própria, estes elementos só podem ser considerados externos ou internos por facilidade de expressão. Consequentemente, o analista deve utilizar sem preconceitos os dados de que dispõe e forem úteis, a fim de verificar como (para usar palavras antigas) a matéria se torna forma e o significado nasce dos rumos que esta lhe imprimir (CANDIDO, 1989, p. 5).

O autor provoca um trabalho em sala de aula no qual as estratégias emanem do universo de cada objeto de estudo, abolindo o contexto pedagógico em que as estratégias são motivadas por conceitos padronizados e que há muitos anos tem conduzido o trabalho com literatura na salas de aulas brasileiras aos aspectos historicistas e/ou meramente estruturais.

5 LEITURA LITERÁRIA: O LEITOR COMO PARTÍCIPE, COAUTOR, NO MOMENTO DA RECEPÇÃO

Até dado momento da história da literatura, o leitor não era levado em conta e, por isso, era irrelevante observar o que acontecia com ele no momento de recepção da obra. No final da década de 60, os pensadores da Escola de Constança Jauss e Iser promoveram uma revisão sobre a tríade autor-texto-leitor e perceberam que na conjuntura da teoria, da história e da crítica literária, a interpretação de um texto nem sempre estava relacionada ao conhecimento do seu autor, mas também pela compreensão do texto. A partir daí, Jauss passa a se dedicar ao estudo da recepção que se dá por meio do diálogo entre o contexto do leitor, o contexto do autor ou da obra, dando origem a Estética da Recepção.

Responsável por abordar os efeitos de sentidos que uma obra provoca no seu receptor, ao passo em que procura apontar para a relevância do leitor como coautor (poiesis), a Estética da Recepção busca desenvolver em seu receptor uma viável identificação com o texto (katharsis) e a possibilidade de renovar sua percepção de mundo (aisthesis), o que pode ser percebido como uma das metas primordiais na formação de leitores. Segundo Jauss (1979), a experiência estética se realizar de maneira emancipadora à medida em que incorpora essas três atividades essenciais e que elas se relacionam entre si.

Uma prática de leitura literária que vise um procedimento de diálogo que suscite respostas do leitor em relação ao texto resultará numa relação ativa/significativa entre aluno e literatura. Uma vez que ao o papel de coautor, o leitor interage com o texto, atribuindo sentidos e ao mesmo tempo sofrendo os efeitos da obra, concretizando o caráter estético e social do objeto artístico. Para Jauss (1994, p. 50) “a função social somente se manifesta na plenitude de suas possibilidades quando a experiência literária do leitor adentra o horizonte de expectativas de sua vida prática”.

Com o propósito de unir história e estética, Jauss postulou sete teses que fundamentam a Estética da Recepção, sendo as quatro iniciais a respeito da estética literária, e as demais relativas à história literária. Essas

últimas caracterizam o programa de ação, sendo capaz de resultar em uma aplicação eficiente na sala de aula, como observaremos a seguir:

1ª tese: prescreve que a história da literatura seja elaborada a partir da relação dialógica com o leitor;

2ª tese: alude sobre a suposição do "saber prévio" na experiência literária do leitor. 3ª tese: a relação dialógica entre leitor e obra pode ser de satisfação ou quebra de horizontes, determinando uma distância entre expectativa do leitor e sua realização;

4ª tese: o tempo histórico do leitor tem atuação na concepção de sentidos de um texto, uma vez que esses sentidos são construídos ao longo da história;

5ª tese: leva em consideração o aspecto diacrônico da obra o que implica em levar em conta a história dos efeitos;

6ª tese: Leva em conta sincronia na história da literatura, uma vez que Jauss anui a relevância de um corte sincrônico que lance "a multiplicidade dos acontecimentos de um momento histórico" (JAUSS, 1994, p. 47) e, dessa maneira, apresente as relações entre as distintas obras de uma mesma época.

7ª tese: rompe com a ideia de que a literatura representa apenas uma reprodução da realidade social de sua época, uma vez que constatando os aspectos diacrônico e sincrônico, engloba a experiência da vivência do leitor acarretando na ruptura do seu horizonte de expectativas.

Jauss já alertava que (1994, p.7), "uma descrição da literatura que segue o cânone em geral preestabelecido e simplesmente enfileira vida e obra dos escritores em sequência cronológica não constitui – como já observou Gervinus – *história alguma, mal chega a ser esqueleto de uma história."* Ao trabalhar o texto literário em sala de aula é relevante a compreensão de que a teoria literária existe em função da literatura, e não o inverso. Essa visão permite um trabalho dialético considerável entre ambas, o que pode colaborar de maneira significativa para criação de empatia entre aluno e obra literária.

Dessa maneira, trabalhar a relação dialógica (teoria e prática) oportuna ao trabalho com a literatura na sala de aula está distante da prática de ensino historiográfico que enumera períodos e estilos e que além de nada crítico, bloqueia o caráter atemporal da obra, suprime a recriação interpretativa do aluno e em nada colabora para o desenvolvimento de emparia entre aluno e obra. Vale ainda salientar que esse tipo de atitude enquanto privilegia grandes autores, cânones, provoca a exclusão do estudo de autores considerados menores.

Ainda que enredado com a renovação do padrão da história da literatura, Jauss não apresentou uma prestimosidade mais afincada ao tratamento com a literatura, na sala de aula, na escola. Sendo assim, as professoras Vera Teixeira Aguiar e Maria Glória Bordini ocuparam-se dos conceitos de "horizontes de expectativas" e de "distância estética" introduzidos por Jauss para sistematizar uma metodologia que tem como base a interação entre o leitor e a obra, e como principal objetivo o rompimento do horizonte de expectativa, contemplando o leitor como partícipe, coautor, no momento da recepção.

O Método Recepcional, como foi chamado, foi propagado por meio da obra “Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas” (1988). A priori, para aplicação de tal é fundamental o entendimento da progressividade requerida na formação leitora, assim como compreender que “Em virtude da autonomia própria da obra literária, mesmo que se reconheça sua gênese da vida social, a formação do leitor de literatura não pode ser idêntica à do leitor genérico ou pragmático.” (AGUIAR; BORDINI, 1988, p.15).

O sucesso da aplicação do Método Recepcional está intimamente ligado ao desafio de atingir algumas metas em relação aos alunos, a saber: 1) Realizar leituras compreensivas e críticas; 2) Se aberto a novos textos e a leitura do outro; 3) Questionar as leituras realizadas em relação a seu próprio horizonte; 4) modificar o próprio horizonte de expectativas assim como o do professor, da escola, da comunidade familiar e social. (AGUIAR E BORDINI, 1988, p.85-86). Tais desafios convergem para que o método em questão seja de fato eminentemente social, uma vez que durante o diálogo entre leitor e texto a historicidade dos dois está presente, as realidades são questionadas e o leitor tem possibilidades transformadoras, como diz o passo 4 acima.

No entanto, observando o processo peculiar e gradativo inerente à formação do leitor do texto literário, não se pode deixar passar desapercebido que o grau de identificação ou de distanciamento do leitor com a obra pode alargar ou até mesmo deixar imóvel o seu horizonte de expectativas. Já que, partindo do pressuposto que ninguém é vazio de experiências, antes mesmo de entrar em contato com a obra o leitor é dotado de experiências, de horizontes.

> (...) o texto pode confirmar ou perturbar esse horizonte, em termos das expectativas do leitor, que o recebe e julga por tudo o que já conhece e aceita. O texto, quanto mais se distancia do que o leitor espera dele por hábito, mais altera os limites desse horizonte de expectativas, ampliando-os. Isso ocorre porque novas possibilidades de viver e de se expressar foram aceitas e acrescentadas às possibilidades de experiência do sujeito. Se a obra se distancia tanto do que é familiar que se torna irreconhecível, não se dá a aceitação e o horizonte permanece imóvel. (AGUIAR E BORDINI 1988, p.87).

Aos fatores que constituem o horizonte de expectativas elencados por Zilberman (1852) - social, intelectual, ideológico, linguístico e literário-, Aguiar e Bordini (1988) ainda adicionam os de ordem afetiva, tendo esses também interferência direta do diálogo entre leitor e obra. O Pedagogo e filósofo Paulo Freire, patrono da educação em Pernambuco, corrobora com o entendimento de que “A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre texto e contexto” (1989, p.9), ou seja a leitura de mundo antecede a leitura da palavra e quando ambas se encontram há o encontro de mundos, no entanto, se é apresentado ao aluno algo muito alheio a sua realidade, a empatia pode dar lugar à rejeição. Uma vez que:

> Munido dessas referências, o sujeito busca inserir o texto que se lhe apresenta no esquadro de seu horizonte de valores. Por sua vez, o texto pode confirmar ou perturbar esse horizonte, em termos das expectativas do leitor, que o recebe e julga por tudo o que já conhece e aceita. O texto, quanto mais se distancia do que o leitor espera dele por hábito, mais altera os limites desse horizonte de expectativas, ampliando-os. (AGUIAR E BORDINI 1988, p.87)

Não seria equivocado oferecer uma literatura que não abale a zona de conforto do leitor. O que seria mais atraente para os jovens que estão iniciando na leitura literária, uma literatura de massa ou um cânone literário? Muito possivelmente iniciando pela segunda opção mais estaríamos contribuindo para sacralização desse tipo de literatura, provocando uma lacuna entre leitor e texto, que contribuindo para formação leitora. Não se trata de hierarquização, de certo, ou errado, de melhor o pior, mas queimar etapas dessa escalada gradual pode provocar não o distanciamento necessário à ampliação de horizonte, mas aquele que tamanho o abismo entre texto e leitor que o horizonte permanece inalterado.

Para que o aluno, centro do método recepcional de ensino de literatura, chegue na chamada "obra difícil", é necessário a realização de alguns conceitos essenciais:

> [...] *receptividade*, disponibilidade de aceitação do novo, do diferente, do inusitado; *concretização*, atualização das potencialidades do texto em termos de vivência imaginativa; *ruptura*, ação ocasionada pelo distanciamento crítico de seu próprio horizonte cultura, diante das propostas novas que a obra suscita; *questionamento*, revisão de uso, necessidades, interesses, ideias, comportamentos; *assimilação*, percepção e adoção de novos sentidos integrados ao universo vivencial do individuo. (AGUIAR e BORDINI,1988, p.88, grifo do autor)

É trilhando os caminhos desses conceitos que o processo de recepção da obra chega ao estágio em que o leitor está apto a comparar seja a obra conformadora ou a emancipadora com a sua realidade, o seu mundo o seu tempo. Fundamentadas nessas concepções, Aguiar e Bordini (1988), trouxeram à luz cinco passos para o ensino de literatura. A saber:

O primeiro passo é a determinação de horizonte, etapa fundamental para o reconhecimento de crenças do leitor e para elaboração de estratégias do que será oferecido com vistas ao alargamento dos horizontes.

> As características desse horizonte podem ser constatadas pelo exame das obras anteriormente lidas através de técnicas variadas, tais como: observação direta do comportamento, pelas reações espontâneas e leituras realizadas, ou através da expressão dos próprios alunos em debates, discussões, respostas a entrevistas e questionários, papel em jogos, dramatizações e outras manifestações quanto a sua experiência das obras (AGUIAR e BORDINI, 1988, p. 88).

O atendimento do horizonte de expectativa é o segundo passo. É a hora de oferecer textos que os alunos se identifiquem, que corresponda ao esperado por eles, que causem empatia, evitando a rejeição. Segundo Aguiar e Bordini, para atender esse tópico

> [...] pode-se propor técnicas em que a turma já evidenciou domínio e satisfação. É o caso de trabalhos em grupo posteriormente apresentados ao grande grupo, debates, brinquedos de roda, jogos competitivos, excursões. Evidentemente, a atividade não deve ser repetitiva e sim aproveitar a forma familiar, variando os passos ou finalidades (1988, p. 89).

No terceiro passo é chegado o momento de provocar a ruptura do horizonte de expectativas, de abalar as certezas, a familiaridade, tirando o aluno do lugar comum e provocando-o para novos desafios. Por isso é importante usar procedimentos que ainda não foram vivenciados pelos alunos.

O quarto passo é a vez do questionamento do horizonte de expectativas. Provocada a discussão participativa sobre os textos das segunda e terceira etapas, é o momento em que vencida a etapa da novidade, da rejeição, do receio do mais complexo, atinge-se um grau de maior aproximação e satisfação. Foco do método recepcional, a quinta etapa é destinada a ampliação do horizonte de expectativas.

> Tendo percebido que as leituras feitas dizem respeito não só a uma tarefa escolar, mas ao modo como vêem seu mundo, os alunos, nessa fase, tomam consciência das alterações e aquisições, obtidas através da experiência com a literatura. Cotejando seu horizonte inicial de expectativas com os interesses atuais, verificam que suas exigências tornaram-se maiores, bem como sua capacidade de decifrar o que não é conhecido foi aumentada. (AGUIAR E BORDINI, 1993, p.90-91).

Nesse momento há uma compreensão por parte do aluno sobre o caminho percorrido até a ocasião e o que esse trajeto incorporou ao seu horizonte. E é alcançada a pretensão de que o aluno/leitor se torne mais exigente com as leituras literárias e mais críticos diante das suas realidades.

Podemos perceber durante as etapas do método recepcional que em todo momento o papel do aluno/leitor é ativo no processo de leitura, possibilitando uma melhor percepção do seu presente e do seu eu enquanto sujeito-histórico. Por essa razão as autoras colocam que "o final dessa etapa é o início de uma nova aplicação do método, que evolui em espiral, sempre permitindo aos alunos uma postura mais consciente com relação à literatura e à vida." (AGUIAR E BORDINI 1988, p.91)

2. **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

À escola foi atribuída a incumbência de formar leitores, o que compreende o leitor de textos literários, sendo assim, quando deixa de fazer o seu papel passa a ser benevolente com a segregação social. Aguiar e Bordini declaram que

> [...] é importante que as classes menos favorecidas tenham acesso à cultura letrada, sob pena de se manterem as diferenças sociais. Isso que dizer que, ao se valorizar todas as expressões culturais dominadas, não se está pretendendo limitar as classes populares ao conhecimento já adquirido no grupo. O que se propõe é abrir-lhes o leque de opções de modo a atuar efetivamente na vida social e não apenas como massa de manobra, uma vez que elas passam a ser capazes de jogar com as mesmas armas. (1988, p.12)

Embora a literatura esteja presente na instituição escola desde a origem dessa entidade, o seu ensino ainda parece vagar em procura da sua real atribuição, com isso, segue desfrutando de um cenário pouco confortável reduzido na maioria das vezes a processos de escolarização fadados ao fracasso, já que mais repelem que aproximam os alunos da leitura literária.

Candido (2011, p.183), realça a relevância social da literatura afirmando que "Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável." Logo, é fundamental romper o simulacro das pedagogias tradicionais que enxergam no texto o pretexto para outros fins e mais se voltam à historiografia que à emancipação intelectual e social. Segundo Campos (2006, p. 42)

> O método recepcional é contrário às tradicionais teorias dominantes, uma vez que o ponto de vista do leitor é fator imprescindível, e defende a idéia do relativismo histórico e cultural, que se apóia na mutabilidade do objeto, assim como da obra literária dentro de um processo histórico. Trata-se, portanto, de um método eminentemente social, pois há uma constante interação das pessoas envolvidas, considerando-as sujeitos da História. A obra literária é uma estrutura lingüístico-imaginária, constituída por pontos de indeterminação e de esquemas de impressões sensoriais, que – no ato da criação ou leitura – serão preenchidos e atualizados, transformando o trabalho artístico do criador em objeto estético do leitor. Estamos diante, portanto, de um ato de comunicação entre escritor-obra-leitor.

Pelo método recepcional, o aluno é protagonista no processo de leitura e aprendizagem, e, ao final do processo, capaz reconhecer o livro como um capital cultural, elegendo ele mesmo a contiguidade do processo, em um contínuo ciclo de enriquecimento social e cultural. E, como método eminentemente social, tem como base o debate constante propiciando aos alunos e professores a troca de experiências. Sendo assim, é do levantamento de questionamentos, dos diálogos com os outros (autores, alunos, professores), das fusões de horizontes, que o aluno vai (re)construindo sentidos para os textos e para a vida com vistas ao próximo texto e às próximas ampliações de horizontes.

A leitura literária provoca no individuo a possibilidade observar, viver e analisar a sua realidade por meio de uma perspectiva de mundo desconhecida até então. Ao experimentar o novo sem precisar desnudar-se de si, faz com que o aluno/leitor interaja, deixe a passividade de lado para que a leitura se complete. Logo, ao dizer que "Todos os livros favorecem a descoberta de sentidos, mas são os literários que o fazem de modo mais abrangente." (1988, p. 13), Aguiar e Bordini falam da formação integral do indivíduo enquanto leitor, desvendador de mundos, criador e recriador de realidades e com potencial de desenvolvimento do senso crítico perante a realidade na qual está inserido.

O papel da literatura vem sofrendo modificações ao longo da história da educação Brasil, o seu ensino é resultado de um processo de mudanças de perspectivas desde a introdução dos Jesuítas até hoje com a homologação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC). E, embora ainda deambule em busca do seu papel, podemos perceber no novo documento um tratamento diferenciado para o texto literário, fugindo da tradição do tratamento utilitário e levando em consideração a formação de um leitor literário apto a conhecer a dimensão humana, estética e emancipadora por meio da literatura.

Na BNCC, a partir da Educação Infantil, a literatura é reconhecida como um relevante mecanismo para formação, já que as vivências literárias "contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo."(p. 40). Ampliação de conhecimento de mundo que podemos facilmente associar ao alargamento de horizonte de expectativa proposto pelo Método Recepcional. Para isso, no item 9 das competências específicas de língua portuguesa para o ensino fundamental, a BNCC corrobora para a imprescindibilidade de:

> Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (p.87)

Ou seja, o ensino de literatura se liberta da leitura pretexto para fins gramaticais ou historicista, assume o papel humanizador e emancipador que lhe cabe, e passa a permitir ao aluno o contato ativo com a obra conduzindo para ampliação do horizonte de expectativa, ou de "conhecimento de mundo", como traz o documento.

Portanto, sustentamos que em um planejamento factual de uma educação voltada para emancipação a escola precisa estar atenta ao ensino de literatura que respeite o princípio de que todos os alunos já chegam à escola dotados de expectativas, que preze pelo trabalho gradual, pela comparação entre o familiar e o novo, e que valorize a participação ativa dos alunos durante todo processo. Objetivos esses que encontramos convergência com o Método Recepcional e respaldo na BNCC.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, com essa sucinta reflexão teórica, pudemos observar que formar leitores é, de fato, uma atividade complexa. É preciso modificar métodos tradicionais de ensino que fizeram com que o texto literário se resuma a pretexto para resolução de exercícios de cunho gramatical e da escola mais uma inimiga da criação do hábito de leitura, hábito esse que para ser alcançado necessita de um ensino voltado para perspectiva de uma formação que caminha para humanização, emancipadora.

Escolher os livros que serão ofertados aos alunos não é uma tarefa fácil, mas selecioná-los por critérios puramente moralistas ou didáticos é, sem dúvida, o pior começo. Assim como a aplicação de atividades em nada contribuirá para formação do leitor literário se essas não observarem a dialogicidade existente entre obra e leitor e se não compreenderem os alunos/leitores como protagonistas na construção de sentidos. De maneira oposta a uma contribuição, possivelmente teremos um trabalho de formação infecundo, fragmentado e inoperante.

Assim, acreditamos na relevância do Método Recepcional, um método iminentemente social, como uma alternativa para a ressignificação da relação com a literatura na sala de aula. Não pretendemos esgotar o assunto, tão amplo e complexo, que nos exime dessa missão, mas trazer à luz informações e reflexões que possam estimular mais debates e pesquisas sobre um tema substancial à humanidade.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, V.T. de; B., M. da G. **Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC/SEED). **Base Nacional Comum Curricular.** Terceira versão - Versão Final. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> . Acesso em: 02 ago. 2020.

CAMPOS, A. F. **A formação do leitor através do método recepcional.** In: Cadernos de Ensino e Pesquisa da FAPA - n. 2 - 2º Sem, Porto Alegre, 2006.

CANDIDO, Antonio. **Direitos Humanos e literatura.** In: A.C.R. Fester (Org.) *Direitos humanos E...* Cjp / Ed. Brasiliense, 1989.

_____. Na Sala de aula: caderno de análise literária. São Paulo: Ática, 1985.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura.** In LIMA, Aldo de (org). O direito à literatura. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2014. 2ª edição.

_____. **Círculos de leitura e letramento literário**. 1. ed., 2ª reimpressão.- São Paulo: Contexto, 2018.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 51. Ed.- São Paulo: Cortez, 2011. – (Coleção questões da nossa época; v.22)

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária.** Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.



O ENSINO DE HISTÓRIA: TRAJETÓRIAS E PERSPECTIVAS

BRESSANIN, César Evangelista Fernandes
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)
kaeserevangelista@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho propõe uma breve reflexão a respeito do ensino de História na educação básica como componente curricular que evidencia a vida, a memória e a construção do sujeito em seus aspectos humanos, valorativos e de cidadania. Busca-se explanar acerca da trajetória do ensino de História no Brasil, apontando avanços e retrocessos, desde a sua primeira configuração como disciplina no século XIX até as propostas da Base Nacional Curricular Comum no século XXI. Discute-se sobre a importância estratégica do ensino de História como uma proposta de educação histórica que rompe com os paradigmas tradicionais de aprendizagem e propicia, significativamente, a problematização, a reflexão, a construção do conhecimento histórico e o desenvolvimento do espírito crítico. A partir de uma revisão bibliográfica de pesquisadores que desenvolvem estudos e investigações sobre a temática e ancorado nos pressupostos da Teoria Crítica, especialmente das propostas e reflexões de Theodor Adorno para a educação e para o ensino, é que foi realizada a tessitura deste trabalho. A temática em evidência justifica-se em caráter de sua necessidade para o exercício da docência em História na educação básica. Insere-se como quesito primordial seja na formação inicial ou continuada do professor, tendo em vista o contexto atual das premissas de formação da área que requerem novas competências e habilidades.

Palavras-chave: Ensino de História. Trajetórias. Perspectivas. BNCC.

1 INTRODUÇÃO

Um tempo de mudanças aborda nossa sociedade. A criação do novo, do moderno e os avanços tecnológicos têm marcado profundamente o mundo. Percebemos nitidamente a avalanche de novidades que nos surpreendem a cada momento. Um novo mapa cultural e político têm-se construído e as mudanças e incertezas são realidades concretas das primeiras décadas do século XXI.

Todo esse processo tem sido sentido pela educação brasileira que sofre profundas crises. Repensar a educação, a escola e a prática docente anos são urgências deste tempo. E o Ensino de História?

Muitas reflexões e inúmeras produções acadêmicas e científicas tem sido produzida acerca do Ensino de História. A prática docente em História tem sido alvo de inúmeras pesquisas e debates, pois a necessidade de uma contínua formação do professor nesta área é indubitável.

Perpassando os tempos percebe-se uma evolução considerável no que se diz respeito ao Ensino de História. As estruturas curriculares das licenciaturas em História sofreram consideráveis modificações, as diretrizes curriculares para o ensino desta disciplina, desde a nova lei de diretrizes e bases da educação brasileira de 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais e atualmente a Base Nacional Comum Curricular parece que tem proporcionado a oportunidade de rumos diferentes quanto à prática pedagógica de professores e professoras de História. Mas isso tem acontecido?

Neste trabalho, a reflexão sobre as trajetórias e perspectivas do Ensino de História na educação básica é o ponto central, no entanto, a proposta de uma educação histórica nesta fase do ensino que rompe com os paradigmas tradicionais de aprendizagem e propicia, significativamente, a problematização, a reflexão, a construção do conhecimento histórico e o desenvolvimento do espírito crítico são consideradas, também.

Sabe-se do grande abismo entre a educação que temos e a educação que queremos. A distância existente entre a teoria e a prática no ensino é discrepante. E isso não é diferente ao tratarmos do Ensino de História.

Por isso, a proposta aqui evidenciada perpassa pela formação inicial e continuada do professor de História. Ao tratar sobre o Ensino de História e o que as reformas educacionais têm proposto para ele, não se pode esquecer da necessidade que este componente curricular tem de ser vinculado à vertente da responsabilidade social. O professor de História precisa ser engajado social e politicamente para perceber as possibilidades da ação social e cultural na luta pela transformação das estruturas opressivas da sociedade.

As transformações que ocorrem no Ensino de História requerem a incorporação de uma visão crítica à esta disciplina e não o sentido reprodutivista dos conhecimentos, às vezes, expresso tão somente no conteúdo proposto pelos livros didáticos. Assim, a postura do professor de História como professor-pesquisador no processo de construção do conhecimento é essencial. E os estudantes não estão mais inseridos na passividade do aprender. A revolução tecnológica os coloca cada vez mais

como agentes ativos do processo de aprendizagem. E o Ensino de História não pode desconsiderar tais proposições.

Assim, o papel do professor de História extrapola o conteúdo de sua disciplina: a lousa não deixa de existir, o livro didático não deixa de ser um instrumento na aprendizagem, as provas não são abandonadas, mas o conhecimento, na dinâmica da transdisciplinaridade, não se limita a esses elementos.

Desta forma, as considerações aqui tecidas sobre o Ensino de História na educação básica o projetam como um componente curricular que corrobora para a vida, para a valorização da memória e a para a construção do sujeito em seus aspectos humanos, valorativos e de cidadania.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Refletir acerca da trajetória do ensino de História na educação básica brasileira.

1.1.2 Objetivos específicos

Explanar as configurações do ensino de História desde sua primeira configuração como disciplina no século XIX até as propostas da Base Nacional Curricular Comum no século XXI. Discutir a importância estratégica e as perspectivas do ensino de História como proposta de educação histórica para a educação básica.

2 METODOLOGIA

A tessitura deste trabalho foi realizada a partir de uma pesquisa bibliográfica por meio de leituras, fichamentos e análises de investigações, obras e artigos de autores que desenvolvem estudos e pesquisas sobre a temática do ensino de História na educação básica. De cunho qualitativo, o artigo está ancorado nos pressupostos da Teoria Crítica, especialmente das propostas e reflexões de Theodor W. ADORNO (1995, 2005, 2012) para a educação e para o ensino.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nem todos os educadores têm clareza da razão pela qual a História faz parte do currículo escolar e de qual a sua importância na formação de crianças, adolescentes e jovens. Quando se pretende pensar e refletir sobre o ensino de História é necessário levar em consideração tais questões.

A História, enquanto disciplina escolar surgiu na França no século XVIII, em meio às lutas da burguesia por uma educação pública, leiga, gratuita e obrigatória. Conforme Schimidt (2004, p. 15), no Brasil, o ensino de História passou por grandes transformações e pode ser caracterizado a partir de três grandes fases em que percebemos nitidamente grandiosas diferenças em cada uma delas: a fase em que prevaleceu o ensino tradicional, a fase em que predominou o ensino de estudos sociais e a fase atual do ensino de História que se apresenta a partir de uma renovação em suas abordagens historiográficas e metodológicas.

A fase do Ensino de História tradicional que desde a sua implantação até o Golpe Militar de 1964. A introdução da disciplina histórica como área escolar obrigatória estruturou-se no Brasil. a partir de um programa inspirado no francês, no Rio de Janeiro, no Colégio D. Pedro II, ao lado das línguas modernas, das ciências físicas e naturais e da matemática (BITTENCOURT, 2004).

Inicialmente se ensinava História Universal ou Civil e História Sagrada. A primeira destacava os feitos dos grandes homens da História e enfatizava o estudo do espaço do Oriente Médio, berço do monoteísmo e as duas grandes civilizações antigas clássicas, Grécia e Roma. A segunda concebe os acontecimentos como providência divina e ensina fundamentos de uma pedagogia cristã. A este programa acrescentou-se a História do Brasil que objetivava a constituição de um Estado Nacional leigo, mas articulado à Igreja Católica, seguindo o modelo da História Sagrada, sendo que a narrativa da vida dos santos era substituída por ações realizadas por heróis considerados construtores da nação, de forma especial governantes e clérigos (FONSECA, 2000).

Os ensinamentos de História do Brasil iniciavam-se com a História Portuguesa e posteriormente com a História Brasileira. Eram abordados os assuntos de capitanias hereditárias, governos gerais, invasões estrangeiras que ameaçavam a integridade nacional e culminavam com a independência e a constituição do Estado Nacional, responsáveis por fazer do Brasil uma grande nação.

Um ano após a criação do Colégio Dom Pedro II, em 1838, foi criado o Instituto Histórico Geográfico Brasileiro – IHGB. Os membros do IHGB, a maioria professores do Dom Pedro II, colaboraram na elaboração de trabalhos que orientavam o conteúdo a ser ensinado nas escolas

públicas. A primeira colaboração do IHGB salientava a contribuição do branco, do negro e do índio na constituição da população brasileira. Apesar de valorizar a ideia de miscigenação racial, defendia a hierarquização que resultava na ideia da superioridade da raça branca e enfatizava fatos considerados essenciais na constituição do processo histórico nacional como as façanhas marítimas dos portugueses, o papel dos jesuítas na catequese e as relações entre Igreja e Estado. Toda essa História era relatada como verdade indiscutível e estruturada como um processo contínuo e linear que determinava a vida social do presente (BRASIL, 1998). Assim,

> num primeiro momento ensinou-se a História da Europa Ocidental, apresentada como a verdadeira História da civilização. A História Pátria surgia como seu apêndice, sem um corpo autônomo e ocupando papel totalmente secundário. Relegada aos anos finais dos ginásios, com número ínfimo de aulas, sem uma estrutura própria, consistia em um repositório de biografias de homens ilustres, de datas e batalhas (NADAI, 1993, p. 146).

Apesar de todos os embates na educação no final do século XIX, a História, entendida como disciplina escolar, mantinha sua importância para a formação da nacionalidade. Como consequência do discurso republicano, o Ensino de História passou a ocupar no currículo o papel de civilizatório e patriótico e, ao lado da Geografia e da Língua Pátria, tinha como função fundamentar a nova nacionalidade desejada pela República e modelar o cidadão patriótico.

Assim, a História Universal foi substituída pela História da Civilização e o Estado passou a. ser o principal agente histórico e condutor da sociedade. No início do período Republicano, o sistema tratou de cuidar da construção da galeria dos heróis nacionais. Foram instituídos feriados e festas cívicas, selecionados personagens a serem cultivados, determinando uma segunda vertente do alcance da História que extrapola os muros da escola.

Tanto o ensino quanto a produção histórica foram neste período e durante muito tempo influenciados enormemente pelo positivismo.

> O conceito de História que flui dos programas e dos currículos é, assim, basicamente aquele que a identifica ao passado e, portanto, à realidade vivida, negando sua qualidade de representação do real, produzida, reelaborada, na maioria das vezes, anos, décadas ou séculos depois de acontecido. Essa forma de ensino, determinada desde suas origens como disciplina escolar, foi o espaço oficial no qual os agentes visíveis do movimento social eram o Estado e as elites (NADAI, 1993, p.152):

Nas primeiras décadas do século XX surgiram algumas propostas renovadoras como as escolas anarquistas, com currículos e métodos de ensino próprio, que viam o ensino de História não de maneira hierarquizada entre povos e raças, mas ligado às lutas sociais do povo. Entretanto, o foco

principal continuou sendo uma concepção “europeizante” dos conteúdos (SCHIMIDT, 2004, p.10). Desta forma,

> A história do Brasil se iniciou quando os ibéricos se lançaram ao mar, chegaram às novas terras e plantaram as sementes da civilização cristã. Nesse momento, os nativos passaram a sofrer o processo histórico, como elemento passivo, somente um complemento do real sujeito da história, o conquistado (ABUD, 1993, p. 171).

Apesar do Ensino de História, nas primeiras décadas do século XX ter uma característica europeia e ser um instrumento de desenvolvimento do patriotismo e da unidade étnica, administrativa, territorial e cultural da nação, diversas outras possibilidades emergiram.

A criação dos primeiros cursos superiores para a formação de professores secundários, em 1934, foi uma das primeiras medidas concretas referentes ao Ensino de História. Vale destacar que, com a instalação desses cursos universitários, a formação de pesquisadores e a atualização e profissionalização do magistério tornou-se realidade.

Em meio a debates e a ampliação da produção acadêmica, a política educacional da época limitou o currículo. No contexto do Estado Novo, “a História tinha como tarefa enfatizar o ensino patriótico, capaz de criar nas gerações novas a consciência da responsabilidade diante dos valores da Pátria, a sua independência, a sua ordem e o seu destino” (BRASIL, 1998, p. 23), conforme previa a Lei Orgânica do Ensino secundário de 1942 (BRASIL, 2020).

Com o fim da ditadura Vargas, a História voltou a ser objeto de debates, tornando-se uma disciplina significativa na formação de uma cidadania para a paz. Com a intervenção da UNESCO na produção de materiais didáticos, mais precisamente os livros e as propostas curriculares, “a História deveria revestir-se de um conteúdo mais humanístico e pacifista, voltando-se ao estudo dos processos de desenvolvimento econômico das sociedades bem como dos avanços tecnológicos, científicos e culturais (BRASIL, 1998, p. 24).

Nas décadas de 1950 e 1960 prevaleceu o ensino voltado para as temáticas econômicas. Estávamos no auge do nacional-desenvolvimentismo. O Ensino de História enfatizava os ciclos econômicos numa visão linear de tempo e indicava a determinação de que o desenvolvimento só seria alcançado com a industrialização.

Neste período, com a formação de professores de História em curso superior, o ensino de História tornou-se importante na formação do cidadão político, de seu pensamento crítico e da sua formação intelectual.

Mas em pleno contexto da Guerra Fria e influência norte americana numa expansão da concepção tecnocrática, as áreas humanas foram desvalorizadas em favor de um ensino técnico para a formação da mão-de-obra para a indústria crescente. A disciplina de História teve sua carga horária reduzida e cresceu o embate entre a permanência dela no currículo e o avanço dos Estudos Sociais, que seriam a integração e a articulação dos diferentes saberes das Ciências Humanas (NADAI, 1993; BITTENCOURT, 2004).

Observa-se que até então, a História ensinada de forma tradicional preocupava-se com o estudo factual enfatizando a importância de heróis, o estudo das origens, da genealogia das nações, objetivando formar o cidadão com uma identidade nacional bem definida e que compreendesse a importância da civilização europeia e da nação brasileira como fruto da integração de três raças: o branco, o negro e o índio (SCHIMIDT, 2004).

Neste contexto, o professor tinha um papel de transmissor do saber histórico como verdadeiro, acabado e pronto e fazia isso de maneira formal e abstrata, seguindo um manual de conteúdos organizados de forma linear e cronológica, selecionados de acordo com a visão oficial da História. O aluno era um receptor passivo que devia acolher sem nada questionar o que o professor ensinava e devolver, no dia da prova, o que aprendeu (SCHIMIDT, 2004). Nada mais do que uma educação bancária, tão criticada pela pedagogia freireana (FREIRE, 2016).

No contexto mundial, foi no final dos anos 1950 que o Ensino de História começou a sofrer uma significativa transformação com a influência da Escola dos *Analles* e das obras de Karl Marx. No Brasil dois nomes já se destacavam no que se refere à inovação no Ensino de História, Caio Prado Junior e Sérgio Buarque de Holanda. No entanto, somente no início dos anos 1960 é que vemos aparecer manuais didáticos com uma nova visão da História do Brasil, a História Nova do Brasil, que trazia em suas intenções um alargamento no campo de estudos da História: “a participação do povo e não somente de algumas figuras relevantes e a compreensão da História até o presente, cumprindo sua função social” (ZARTH, 2004, p. 110). Desta forma, “a nova proposta para ensinar História tem uma dupla perspectiva crítica: questionar as origens sociais e econômicas da formação da sociedade brasileira e ao mesmo tempo criticar a própria bibliografia na qual só cabem as grandes figuras” (ZARTH, 2004, p. 111).

Com a ditadura militar implantada em 1964, diferentes experiências de ensino foram vividas. Apesar da censura e da implantação de outros meios coercitivos que fizeram com que o material produzido no Brasil a respeito da História Nova fosse apreendido e seus autores perseguidos e torturados, por serem considerados subversivos e distorcedores da História Nacional, “uma

historiografia crítica se desenvolveu a passos largos", nascendo outras áreas de pesquisas direcionadas para o social. O conceito de História alargou-se e incorporou a si temáticas antes não valorizadas, como o negro, o trabalhador, os movimentos sociais e os estigmatizados da sociedade (homossexuais, prostitutas, operários etc), pois "muitos exilados na Europa entraram em contato com novas concepções teóricas e metodológicas e as trouxeram para o Brasil assim que as condições políticas o permitiram" (ZARTH, 2004, p.112).

Por outro lado, o ensino de História conviveu com contradições. Com a carga horária reduzida, quase desaparecendo da escola fundamental, a História deu lugar aos Estudos Sociais. "A disciplina História passou a ser controlada, pois com a ideologia totalitarista dominante, o ensino foi colocado a serviço do regime militar que objetivava a formação de cidadãos dóceis, obedientes e ordeiros" (NADAI, 1993, p. 158).

A introdução dos Estudos Sociais, com a reforma do ensino de 1º e 2º graus a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.692 de 1971, que deu ênfase no estudo de noções gerais das Ciências Humanas tornou os planos curriculares de História vazios e descaracterizados, voltados muito mais a atender os interesses ideológicos dos setores que controlavam a esfera política do que propriamente ao desenvolvimento das ciências humanas (HORN, 2006). Paradoxo explícito: de um lado a expansão da pesquisa acadêmica em História, de outro, o cerceamento no saber histórico escolar. De um lado, ter-se-ia visto o esvaziamento do sentido crítico e contestador do ensino de História e, de outro, manifestado o seu caráter de instrumento de veiculação e formação do espírito cívico, entendido como aquele capaz de glorificar os frutos dos autoproclamados heróis do dia.

A obrigatoriedade de ministrar as disciplinas de Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social Política Brasileira (OSPB) em algumas séries do antigo ginásio, de acordo com o Decreto-lei nº. 869 de 12 de dezembro de 1969, reforçou o caráter de ensino formador de cidadãos passivos e estagnados no pensamento crítico, dissolvendo os campos de saberes não só da História, mas da Sociologia, da Filosofia, da Geografia e da Política, pois a introdução de conceitos genéricos dessas áreas de conhecimento mostrava nitidamente a manipulação do ensino e a submissão deste à lógica do governo militar (ZARTH, 2004; HORN, 2006).

A formação de profissionais docentes para este campo de conhecimento também estava ameaçada. A implantação das 'licenciaturas curta' em 18 de abril de 1969, através do decreto lei 547 amparado no Ato Institucional nº 5, revelou o valor que os militares atribuíam a formação de professores, sendo que as outras "áreas de formação profissional mantiveram os mesmos padrões de carga horária e duração" (FONSECA, 2005, p. 19).

> A implantação das licenciaturas curtas expressa a dimensão econômica da educação, encarada como investimento, geradora de mercadoria (conhecimentos) e mão-de-obra para o mercado. O papel dos cursos de licenciatura curta atendia a lógica do mercado: habilitar um grande número de professores de forma mais viável economicamente – cursos rápidos e baratos, cuja manutenção exigisse poucos investimentos (FONSECA, 2005, p. 19).

A implantação do curso de licenciatura curta em Estudos Sociais acabou por diminuir os objetivos reais do ensino de História, pois os que faziam tal licenciatura eram professores polivalentes com habilitação para ministrarem história, geografia, filosofia, sociologia, educação moral e cívica, OSPB e estudos sociais diminuindo consideravelmente o valor das ciências humanas que eram apresentadas como um mosaico de conhecimentos superficiais que não contribuía para a formação do povo brasileiro, mas atendia o aparelho ideológico do regime militar que almejava controlar e reprimir opiniões e pensamentos eliminando todo e qualquer tipo de resistência.

Percebe-se então que a tendência do ensino de Estudos Sociais, como já foi abordada, nada mais é do que simplificar o conhecimento histórico, funcionar como um meio de controlar e manipular o povo brasileiro. A deslegitimação dos saberes históricos por meio da simples reprodução de conteúdos isolados, dá ao ensino de História no Brasil, neste período, o caráter de veículo disseminador da ideologia dominante, ou seja, da memória do vencedor, do herói (NADAI, 1993; FONSECA 2005; BITTENCOURT, 2004).

Felizmente, dentro do mesmo regime militar surgiram, por parte dos professores de história e estudos sociais, reações contra a reprodução de textos doutrinários dos manuais oficiais em sala de aula. Esses profissionais começaram a elaborar novas produções, a partir dos debates historiográficos que nunca deixaram de existir no país, com um conteúdo mais crítico e inovador (FONSECA, 2005).

Conforme Fonseca (2005), no final dos anos 70 e durante os anos 80, no processo de redemocratização política do Brasil, o ensino de História sofreu consideráveis modificações, tomando uma configuração diferenciada daquela dada pelo regime militar, pois a influência do viés positivista do século XIX – história-nação, história-civilização – ainda estava forte. Ela afirma que

> nos anos 80 vivenciamos uma realidade contraditória e rica. De um lado, um amplo debate, troca de experiências, um movimento de repensar as problemáticas de várias áreas. De outro a permanência de uma legislação elaborada em plena ditadura. Educação moral e cívica e organização social e política brasileira continuaram sendo disciplinas obrigatórias [*até os anos 90 quando foram extintas juntamente com as licenciaturas curtas*] para o ensino de 1º grau, (...), embora esvaziadas dos projetos para as quais foram criadas. Foram definitivamente "invadidas pelos conteúdos de história" (FONSECA, 2005, p. 25).

Com o crescimento dos debates acerca da educação nacional e do ensino de História aumentaram as reflexões que enfatizavam a aproximação entre o saber histórico escolar e as pesquisas acadêmicas, levando a escola a se envolver no debate historiográfico atual. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de História publicados em 1997 pelo Ministério da Educação incorporou a preocupação com o ensino de História na educação básica é de ampliando a compreensão que o aluno possui de sua realidade, confrontando-a e relacionando-a com outras realidades históricas, além de contribuir, consideravelmente,

> [...] na formação social e intelectual de indivíduos para que, de modo consciente e reflexivo, desenvolvam a compreensão de si mesmos, dos outros, da sua inserção em uma sociedade histórica e da responsabilidade de todos atuarem na construção de sociedades mais igualitárias e democráticas (BRASIL, 1998, p. 29).

Houve princípios de uma renovação no Ensino de História. No entanto,

> O ensino se torna, assim, reflexo e incorporação de discussões ocorridas fora do ambiente escolar, recebendo mecanicamente as inovações, esvaziando a experiência e atravancando o desenvolvimento do conhecimento histórico efetivo e crítico. Por fim, o ponto perverso dos Parâmetros é que apesar de toda a pompa de flexibilidade e autonomia, eles acabam por nortear a estrutura educacional por - além de elencar conteúdos, concepções, método e avaliação – disciplinar alunos e professores em dois pontos fundamentais: exigências avaliativas em exames nacionais e internacionais; formatação dos livros didáticos – instrumento essencial nas escolas brasileiras por conta da precariedade da formação inicial dos professores e das condições de trabalho (BRASIL, 1998, p. 68)

A disciplina de História na educação básica devia ter como tarefa central investigar, na forma mais genérica, o nosso modo de vida e a relação deste com outras formas de existência presentes no planeta. A História faz pensar a sociedade que produz nossa existência e sua diversidade: do indivíduo ao Estado, do aqui e agora, como lugar e momento, aos processos históricos mais gerais como produtos dessa sociedade. Trata-se, grosso modo, da aprendizagem histórica, que deve proporcionar ao aluno o desenvolvimento e as aquisições básicas para o uso do conhecimento produzido e acumulado pela sociedade no sentido universal, sobre si mesmo e sobre a natureza. “A disciplina escolar História, portanto, nos instrumentaliza para comparar e tomar decisões. Essa característica faz do ensino de história um direito extensível a todos os cidadãos” (OLIVEIRA; FREITAS, 2013, p. 143).

De acordo com Fonseca (2005), as necessárias mudanças no Ensino de História não só possibilitam o rompimento com práticas homogeneizadoras e acríticas, mas permitem pensar em novas práticas a serem desenvolvidas na escola para uma prática emancipatória.

Desta forma, uma proposta para o Ensino de História ancora-se no pensamento de Theodor Adorno. Para o frankfurtiano a única saída para o homem do processo de alienação é o esclarecimento. É evidente, para este filósofo, que esclarecer-se é emancipar-se, romper com a menoridade da razão, ser autônomo, exercitar o pensamento crítica. Isto só se concretiza pela renúncia a qualquer pacto fácil, a não rendição para a autorreflexão à sedução das teias do capitalismo, do mito do capital e da tecnologia que trabalha de braços dados com o processo desumanizador (ADORNO; HORKHEIMER, 1985; ADORNO, 2012).

No entanto, a trajetória do Ensino de História e suas perspectivas continuam em aberto, principalmente a partir das mudanças propostas pelo Estado a partir de 2017 com a Base Nacional Comum Curricular que engloba todos os componentes curriculares da educação básica. Em torno do Ensino de História inseriu-se inúmeras críticas de professores, pesquisadores e instituições preocupadas com a temática (SILVA, 2018), principalmente em virtude de ataques reacionários e de movimentos revisionistas que perambularam na confecção do documento (NETO, 2020).

A Base Nacional Comum Curricular já é uma realidade na educação básica. Com uma série de competências e habilidades a serem adquiridas e desenvolvidas no Ensino de História, espera-se que cumpra seus objetivos. Os duros golpes que a História tem recebido no âmbito escolar pelas políticas educacionais, como a proposta de reforma do ensino médio que descaracteriza as ciências humanas, secundarizando-a na oferta aos estudantes, talvez comprometa a importância de aprender história em nossa sociedade.

Como resistência tem sido a ordem do momento, o Ensino de História, precisa resistir: a educação histórica não pode ser um retrocesso!

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Espera-se que os apontamentos aqui realizados proporcionem reflexões e atitudes em relação ao Ensino de História e a sua importância como fator de desenvolvimento cognitivo-intelectual que possibilita condições de interpretar, problematizar e desenvolver o espírito crítico conduzindo o estudante da educação básica para “o desempenho de seu papel ativo na sociedade, como cidadão responsável, consciente de seus direitos e seus deveres e assumindo suas responsabilidades” (SCHMIDT, 2004, p. 21).

Por isso o presente trabalho pretende ser uma contribuição para os debates sobre o papel e a relevância das ciências humanas no processo formativo, tendo em vista que esta área passou a ser atacada e desqualificada como irrelevante, onerosa e desnecessária no contexto político brasileiro atual.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não se pode negar a importância que as humanidades têm na formação integral do homem e da mulher. Assim, também, é impossível negar a importância do Ensino de História na educação básica. Hobsbawm (2013, p. 25) ilustra que "ser membro da consciência humana é situar-se com relação a seu passado, passado este que é uma dimensão permanente da consciência humana, um componente inevitável das instituições, valores e padrões da sociedade".

Leandro Karnal refletindo acerca deste pensamento de Hobsbawm diz que "história é referência. É preciso, portanto que seja bem ensinada" (KARNAL, 2005, p. 19). Deste modo, o Ensino de História na educação básica é um componente curricular que evidencia a vida, a memória e a construção do sujeito em seus aspectos humanos, valorativos e de cidadania. Permite a reconstrução da memória, a construção da identidade e o desenvolvimento da argumentação e da criticidade a partir de um pensamento democrático. Ele é necessário e útil, pois desvenda o mundo ao estudante, cotidianamente.

Ensinar História no século XXI pode parecer caminhar por um terreno movediço (NETO, 2020) nestes tempos de liquidez da sociedade. Mas a História tem potencialidade para desnaturalizar o olhar, provocar a dúvida, questionar. Por isso, o Ensino de História, lança perspectivas de uma "compreensão holística e diferenciada da realidade" (NETO, 2020, p.23), mas para isso requer bons professores. E ser bom professor de História é uma questão que caberá em outro momento refletir, pois passa pelo processo de formação inicial – a Universidade - e continuada – pró ativismo do professor e políticas públicas sérias de formação.

REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia Maria. O ensino de História como fator de coesão nacional: os programas de 1931. **Revista Brasileira de História.** São Paulo: ANPUH/Marco Zero. V. 13, nº 25, set 1992/ago 1993,

p. 171. (Memória, história e historiografia – Dossiê Ensino de História).

ADORNO, Theodor W. **A teoria da semicultura**. Primeira Versão, Porto Velho: Editora da Universidade Federal de Rondônia, Volume XIII, Ano IV, n. 191, maio/agosto 2005.

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação.** Trad. Wolfgang Leo Maar. 7 reimp. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

ADORNO, Theodor W. **Palavras e sinais:** modelos críticos 2. Trad. Maria Helena Ruschel. Sup. Álvaro Valss. Petrópolis: Vozes, 1995.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Trad. Guido Antonio de Almeida. 2. Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 15 de março de 2019.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. MEC/SEF, 1998.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. Campinas: Papirus, 2000.

FONSECA, Selva Guimarães**. Didática e prática de ensino de história**: Experiências, reflexões e aprendizados. Campinas, SP: Papirus, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 60ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

HOBSBAWN, Eric. **Sobre História**. São Paulo: companhia das Letras, 2013.

HORN, Geraldo Balduíno. **O ensino de História e seu currículo**: teoria e método. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

KARNAL, Leandro (org,) **História na sala de aula:** conceitos, práticas e propostas. 3ª ed. São Paulo: contexto, 2005.

NADAI. Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectivas. **Revista Brasileira de História** – Memória, História, Historiografia – Dossiê ensino de História, São Paulo, v. 13, n. 25/26, set. 1992/ago. 1993.

NETO, Sidney Miotti. **O ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental**: entre práticas e problemáticas [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

OLIVEIRA, Margarida Marida Dias de; FREITAS, I. A formação do profissional de história na contemporaneidade. **Mouseion,** Canoas, n. 19, dez., 2014, p. 109-125.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004.

SILVA. Matheus Oliveira da. BNCC e o componente curricular História: como pensaram os seus críticos? **Boletim Historiar**, n. 23, abr./jun. 2018, p. 85-106. | http://seer.ufs.br/index.php/historiar. Acesso em 31 jul. de 2020.

ZARTH, Paulo Afonso (org.) **Ensino de História e educação**. Ijuí: Ed. UNIJUÌ, 2004.

31/JUL e 1 e 2/AGO 2020
IV CONEPI
IV CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO & PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES
conepi.contatosempreendimentos.com.br
Evento 100% Online

GESTÃO DEMOCRÁTICA, PARTICIPAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DA SUBJETIVIDADE NA ESCOLA

ALMEIDA NETO, Américo R.
netodoamerico@gmail.com

RESUMO

A gestão democrática aparece em leis, resoluções e orientações, como demanda para a escola no objetivo de formação para a cidadania. A ideia de proporcionar aos alunos uma experiência participativa encontra eco em diversos autores da área da pedagogia e, nas ciências políticas, coaduna com a ideia de aprendizado democrático. Pensar a formação de crianças e adolescentes é pensar, também, na construção da subjetividade. Educar para a autonomia requer que a construção da subjetividade se dê com certo grau de liberdade e sob uma educação democrática que proporcione a reflexão crítica. Esse objetivo entra em contradição com a ideia de formação para a cidadania ao proporcionar uma educação direcionada a um objetivo. Este artigo é um estudo bibliográfico, do tipo revisão integrativa de literatura, que permite reunir e sintetizar resultados de pesquisas sobre a construção da subjetividade, participação e gestão democrática na escola. O crescimento de discursos autoritários apoiando partidos e políticos com este viés levanta a preocupação com a democracia e a busca por soluções. A escola como espaço fundamental de educação em sociedades modernas acaba sofrendo a pressão por essa demanda. A conclusão é de que é necessário discutirmos os valores socialmente desejados a serem trabalhados nas escolas e transferir de objetivo para método a formação para a cidadania.

Palavras-chave: Democracia. Gestão. Participação. Subjetividade. Autonomia.

1. INTRODUÇÃO

"Que Auschwitz nunca mais se repita", é a máxima com que Adorno nos propõe pensar a educação. Que sua frase pareça datada, preocupada com os horrores da Segunda Guerra Mundial, é a primeira impressão, óbvia, do conteúdo. No entanto, sua preocupação e reflexão possuem envergadura que permite alcance muito além do período citado. Na verdade, a obra Educação e Emancipação (1995) levanta problemáticas que continuam atuais ainda no século seguinte.

A chave para compreendermos a preocupação de Adorno é a autonomia. Esta seria o objetivo educacional para as próximas gerações. O risco autoritário, ou de repetirmos a catástrofe do Holocausto seria combatido por meio de uma educação que promovesse a autonomia das pessoas.

Que a discussão sobre a emergência do fascismo seja demasiado extensa, e fora do escopo desse artigo, podemos facilmente identificar uma onda de discursos autoritários (GUALBERTO, 2019) tomando corpo, a ponto de se falar de uma crise da democracia, ou crise da democracia liberal. Tais agentes desses discursos vêm conquistando poder situando-se contra a globalização, os Direitos Humanos, a ciência, todos os desdobramentos políticos do discurso liberal do século XVIII - que visa a integração dos países, a proteção da vida e do indivíduo e as liberdades individuais – exaltando um conservadorismo moral.

Basta uma rápida análise nos cenários políticos/eleitorais dos maiores países do mundo (EUA, China, Rússia, Índia) para percebermos riscos reais para a Democracia e os Direitos Humanos globalmente. Obviamente a lista de países em que seus líderes e seus regimes arregimentem apoio inflando discursos ultranacionalistas, antidemocráticos e antidireitos humanos, não se resume a esses quatro. Hungria, Turquia, Polônia, facilmente entrariam nessa lista, sem contar países em que, embora a liderança principal, eleita, não profira tais discursos, partidos que defendem esse conteúdo vêm galgando espaço no cenário político e assentos nos parlamentos (EXTREMA, 2019).

No Brasil, na última década, houve uma crescente exposição de discursos culpando a democracia, e suas instituições, pelos problemas sociais enfrentados. De corrupção na esfera federal à criminalidade cotidiana dos batedores de carteira, tudo passou a ser culpa dos Direitos Humanos. “Direitos Humanos para humanos direitos” é a frase que serviu de mote para que grupos extremistas e antidemocráticos ganhassem densidade e ocupassem as ruas com faixas pedindo a volta da ditadura militar (MORI, 2020), censura, fuzilamentos etc. De movimento das ruas, essa ideologia ganhou corpo e institucionalização, inflou partidos e elegeu dezenas de representantes, tanto para cargos do Executivo quanto do Legislativo.

Concomitantemente, essa pauta vem atrelada ao questionamento do trabalho do professor em sala de aula, a culpabilização do professor pelas mazelas políticas e resultados eleitorais pregressos. Movimentos como Escola Sem Partido (PENNA, 2016; REIS et al., 2016), iniciaram uma verdadeira cruzada contra professores, disciplinas e conteúdos nas escolas, vigiando e censurando sob pretexto da moral e dos bons costumes, até mesmo da própria liberdade, uma vez

que identificam em temas da ciência e da educação, viés ideológico de esquerda e a associam, automaticamente ao Regime Soviético.

Mas até que ponto a escola consegue intervir nas atitudes e valores dos alunos? Da mesma forma, seria possível que a educação, então, promovesse a formação de cidadãos democráticos e participativos?

1.1 OBJETIVOS

O objetivo deste artigo é discutir a possibilidade de construção da subjetividade dos alunos por meio da participação, estimulada por um modelo de gestão democrática. O seja, compreender se a prática de gestão e a participação promovida nessas escolas é capaz de formar valores positivos e sentimentos de eficácia e efetividade em torno do fazer democrático.

A hipótese é de que, embora o arcabouço legal e diretrizes educacionais que preconizam a participação da comunidade escolar numa gestão democrática e têm como suas bases a construção do cidadão autônomo e solidário.

2. METODOLOGIA

Este artigo é um estudo bibliográfico, do tipo revisão integrativa de literatura, que permite reunir e sintetizar resultados de pesquisas sobre a construção da subjetividade, participação e gestão democrática na escola.

Após o levantamento e definição dos conceitos de gestão democrática e gestão participativa, procedemos à busca por compreender as limitações e possibilidades da formação de atitudes e valores por meio da participação no ambiente escolar.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

É comum, ao longo do ano escolar, durante as reuniões pedagógicas da equipe, a discussão sobre o papel da escola e dos professores. Frente às demandas, sempre urgentes, das Secretarias

e Diretorias de Ensino, para a promoção de projetos ou discussões que deem conta de problemas sociais ou casos de comoção da opinião pública (normalmente ligados à violência), o questionamento sobre o alcance e eficácia de tais medidas é concomitante.

Igualmente comum é a reclamação de que a escola acaba sendo sempre culpabilizada pelas mazelas sociais. De fato, se a acusação não é feita explicitamente, a atribuição de cima para baixo, sem consulta nem espaço para questionamentos e, quase sempre sem subsídios materiais ou de formação, de responsabilidade na condução de determinadas pautas ou projetos ligados a temas sensíveis, deixam a impressão de que cabe à escola a resolução dos problemas sociais de qualquer maneira.

Contudo, se pensarmos no papel moderno da escola, seu surgimento e fundamentação desde o século XVIII, é de que ela serve não só para a formação do indivíduo, mas para a consecução de um projeto de sociedade (BIESTA, 2012). O projeto republicano e, mais atualmente, democrático.

A ideia de se deixar a cargo do Estado a educação da população, e não como responsabilidade única da família, advém da noção de que a educação deve corresponder às aspirações e necessidades da sociedade, portanto, uma atividade no e pelo espaço público em vez de ação restrita à esfera privada dos indivíduos.

É nesse contexto que se insere a indispensabilidade da escola na condução de projetos e adoção de procedimentos que permitam ao educando, entrar em contato e se apropriar das ferramentas e valores democráticos. A proposta de gestão democrática apoia-se na competência que se espera, atualmente, da escola: a formação de cidadãos criativos e pensantes, com discernimento crítico para participação política eficaz.

Segundo Paula e Schneckenberg (2008), a gestão democrática propicia o envolvimento da comunidade escolar na tomada de decisões que afetam a escola, como problemas cotidianos, o trabalho pedagógico, e outros fatos que influenciam o andamento escolar.

Entretanto, apropriar-se de ferramentas não se resume ao campo instrumental, mas diz respeito à própria construção de subjetividade, que permite ao aluno, compreender, analisar e lidar com conflitos e obstáculos, mediando a pluralidade de objetivos e interesses para o alcance do bem comum.

Para a consecução desse objetivo, o diálogo desponta como caminho para efetivação da gestão democrática. De fato, centrada na participação no processo de decisão, a gestão democrática assenta-se nas relações horizontais de poder:

> A educação só pode dar-se mediante o "processo pedagógico", necessariamente dialógico, não-dominador, que garanta a condição de imprescindibilidade para a realização histórico-humana, a educação deve ser direito de todos os indivíduos enquanto viabilizadora de sua condição de seres humanos. Isso tudo acarreta características especiais e importância sem limites à "escola pública" enquanto instância da divisão social do trabalho, incumbida da universalização do saber (PARO, 2004, p. 108).

Quando não há canais de encaminhamento de demandas e discussão, não é permitido ao estudante a aquisição de ferramentas de solução de conflitos. "o não exercício do diálogo de certa forma torna a convivência escolar um campo fértil para a emergência e perpetuação da violência" (MEIRELLES, 2014, p.186).

Em que pese as diferentes concepções do papel da escola em nossa sociedade, há que se considerar se e como ela poderia contribuir para a formação de uma subjetividade democrática participativa nos alunos. A resposta para essa indagação poderia colocar a escola como centro primordial de mudança e base para a consolidação da democracia e suas instituições no país.

Para refletirmos sobre essa capacidade da escola, precisamos primeiramente desenvolver uma discussão epistemológica sobre a prática democrática e o desenvolvimento de conteúdos no interior da escola, bem como a incidência da gestão democrática na facilitação desse processo.

A legislação prevê gestão democrática como ferramenta disponível para a escola. Cabe então, a compreensão de como essa ferramenta pode ser inserida na aprendizagem dos alunos e possibilitar uma experiência educativa orientada para o funcionamento e manutenção da democracia. Formar para a participação não é só formar para a cidadania, é formar o cidadão para participar, com responsabilidade, do destino de seu país; a participação é um pressuposto da própria aprendizagem (Gadotti, 2014).

Nessa concepção, os processos desenvolvidos na escola podem colaborar com a formação para a cidadania. A prática da gestão democrática aparece como uma possível experiência educativa. Para Gadotti (1999, p. 47), "a participação e a democratização num sistema público de ensino é a forma mais prática de formação para a cidadania". Confiança nas instituições e no próximo, responsabilidade e ação política são pressupostos da cidadania. Tais fatores associados proporcionam um regime democrático mais estável e funcional (PUTNAM, 1996).

O sentimento de comunidade faz-se, desse modo, fator importante para o agir democrático. A passividade pode ensejar espaços para ações danosas à construção de uma comunidade e para a própria democracia, visto que esta é um estado que só existe enquanto prática. A preocupação com as questões públicas e a devoção às causas públicas, em contraste com objetivos

individualistas e imediatos, são aspectos essenciais da virtude cívica (PUTNAM, 1996). A prática é, ao mesmo tempo, condição de existência e de desenvolvimento para a democracia. O processo democrático, "é um caminho que se faz ao caminhar, o que não elimina a necessidade de refletir previamente a respeito dos obstáculos e potencialidades que a realidade apresenta para a ação." (PARO, 2011, p.17)

Revisando literatura das Ciências Políticas (ALMEIDA NETO, 2017), encontramos em diversos autores o consenso em torno da ideia de que a democracia possui caráter pedagógico. Desde os clássicos como em Rousseau ou John S. Mill, já se pensava na importância do "fazer democrático" enquanto preparação para a própria "vivência democrática". A democracia propicia o aprendizado, não seria apenas método ou arranjo político, ela teria função psicológica e educadora sobre os indivíduos (PATEMAN, 1992).

A teoria participativa assenta-se sobre a ideia de que é necessário mais do que instituições a nível nacional para se garantir a democracia. O "treinamento democrático" ocorre principalmente em esferas mais próximas ao indivíduo, desenvolvendo atitudes e qualidades psicológicas para a democracia. Quanto mais os indivíduos participam, melhor capacitados eles se tornam para fazê-lo.

Há um entendimento na área de Gestão Pública de que a gestão democrática possibilita aos atores políticos se apropriarem das ferramentas de gestão, da prática do poder. Essa participação poderia gerar ganhos de qualidade nas decisões tomadas, bem como sentimento de pertencimento e inclusão mitigando os males atribuídos à exclusão social.

> A gestão democrática participativa valoriza a participação da comunidade escolar no processo de tomada de decisão, concebe a docência como trabalho interativo, aposta na construção coletiva dos objetivos e das práticas escolares, no diálogo e na busca de consenso (LIBANEO, 2001, p.131-132).

Teorias sociológicas sobre participação e cidadania, explicam que democracia não é apenas arranjo político. Ela possui função psicológica e educadora sobre os indivíduos (PATEMAN, 1992), concordando com clássicos como Rousseau e John Stuart Mill. Nessa concepção, a experiência democrática se constrói com a participação e qualifica os participantes.

Na mesma linha seguem Almond e Verba (1963), Almond e Powell (1972), Putnam (1996) e Moisés (1995) ao considerarem que a participação em esferas locais se traduz em vivências comunitárias que estimulam autoconfiança para agir.

Biesta (2012) define como papel da escola a qualificação, a socialização e a subjetivação. Qualificação está relacionada à instrução, ao preparo intelectual e ao desenvolvimento de conhecimentos e habilidades dentro da produção cultural humana. Socialização está relacionada à transmissão de normas e valores; ela insere o indivíduo no grupo, comunidade ou sociedade a que ele é socializado. Subjetivação, ele diz, está opostamente relacionada à Socialização; ela é o processo de individuação.

A subjetividade, segundo Gert Biesta (2012) é aquilo que individualiza o sujeito. É o processo contrário da socialização, que o insere no grupo, que padroniza as condutas. Construir a subjetividade é construir o que o distingue, sua autonomia.

A partir de arranjos particulares e configurações educacionais, a educação vai proporcionar diferentes tipos de subjetividades. Para ele, a escola é responsável por criar meios de desenvolvimento de subjetividades ou, do contrário, ela estaria exercendo tentativa de controle das subjetividades. A educação, portanto, deve contribuir para processos de subjetivação que permitam que o aluno se torne autônomo. Concordando com Gadotti (1998), educar significa capacitar o educando para a autonomia.

A escola pública, nesse cenário, configura importante espaço para a prática pedagógica do poder, bem como na possibilidade de novas experiências para os educandos. O ensino público gratuito é, no Brasil, o espaço de educação das parcelas mais humildes da população, aquelas historicamente excluídas dos processos decisórios.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96) (LDB) estabelece que a gestão democrática seja orientada pela participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (PARO, 2011; ALONSO, 2003).

A participação gera sentimento de pertencimento, por parte dos alunos, que, quando combinados com um ambiente mais agradável, reflete na permanência e no cuidado com o espaço, sentido como acolhedor (PAULA e SCHNECKENBERG, 2008). A participação permite que os vários grupos que exercem pressão sobre a escola possam chegar a um entendimento pelo diálogo (ALONSO, 2003). A "Pedagogia participativa" sustenta que a participação incide positivamente na aprendizagem. O ato pedagógico é composto por participação e autonomia. A participação é um pressuposto da própria aprendizagem (GADOTTI, 2014, p.1).

Embora a Constituição Federal de 1988 e a LDB consagrem o Plano Político Pedagógico como base para a participação da comunidade escolar e o conselho de escola seja o local para

isso, os programas e projetos desenvolvidos pelos últimos governos se alinham a uma perspectiva de gestão gerencialista, tendo o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola) como principal instrumento de orientação das práticas escolares (Neto e Castro, 2011).

A gestão escolar está prevista na Constituição Brasileira e reforça a prática democrática como princípio que deve pautar as relações sociais. Ela é, ainda, igualmente reafirmada como princípio do Ensino Público, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 9394/96). O ordenamento jurídico também elenca como princípios, concomitantemente, a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e apreço à tolerância, etc.

Inicialmente, o Programa Político Pedagógico (PPP) é o instrumento que norteia o funcionamento da escola e deve prever os momentos de participação, bem como as ações recomendadas para assegurar uma escola democrática. O PPP define a identidade da escola.

> O projeto político-pedagógico, nomeado na LDB como proposta ou projeto pedagógico, representa mais do que um documento. É um dos meios de viabilizar a escola democrática e autônoma para todos, com qualidade social. Autonomia pressupõe liberdade e capacidade de decidir a partir de regras relacionais. O exercício da autonomia administrativa e pedagógica da escola pode ser traduzido como a capacidade de governar a si mesmo, por meio de normas próprias (BRASIL, 2013, p.47).

O PPP deve, dessa forma, propiciar a criação de uma dinâmica participativa, dialógica, dentro da escola, em que professores, pais, alunos e comunidade interajam para a busca de soluções e criação de sentido na educação. Efetivar uma gestão democrática implica na participação de todos os seguimentos da comunidade escolar levando à construção de espaços participativos e livres.

No entanto, Biesta adverte que, formar o cidadão participativo não deve ser objetivo da escola. O papel da escola é proporcionar o contato e a absorção de valores socialmente desejados. Valores estes que devem estar em constante discussão pela sociedade, mas que não podem ser confundidos com interesses individuais.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

As leituras permitiram a compreensão do papel da gestão democrática no contexto escolar. Desde a previsão em lei, como a Constituição e a LDB, da inserção de processos e ferramentas no cotidiano escolar, definição de objetivos e assunção dessa exigência legal nos instrumentos escolares como PPP, estatutos etc, até a discussão sobre seus fundamentos e sua importância.

A educação, para ser efetiva, real, não pode ser manipulada, nem se dar sob viés de instrumentalização. Educação e democracia são termos fortemente correlacionados e, até mesmo, um se torna pré-condição para o outro, de tal modo que a prática escolar precisa estar em constante discussão para alinhamento com os valores que a sociedade valoriza e almejam.

Nessa configuração, o papel do professor é ambíguo e, em certa medida contraditório, de ser o mediador necessário que busca tornar-se desnecessário. Nesse processo, a construção da subjetividade do educando é o movimento de individuação que o sujeito realiza ao formar seus valores, convicções e atitudes perante o coletivo e que, para atingir a autonomia, deve ser capaz de reflexão crítica.

Reflexão crítica não pode ser dada, não pode ser moldada externamente, precisa ser uma construção interna, do eu perante a diversidade e as adversidades e aí reside a grande importância do papel do professor enquanto mediador. A propiciação de experiências, momentos e sentimentos com relação à democracia e à participação, deve ser parte da metodologia, da didática na escola, com vista à resolução dos problemas e conflitos.

Podemos perceber uma discrepância entre a visão instrumentalizadora que algumas orientações possuem, da formação para a cidadania, com a discussão teórica desenvolvida aqui.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática da participação democrática, segundo as leituras realizadas, proporciona contato com valores e interesses diversos e demanda, do sujeito participante, tomada de posição. A escola, enquanto instituição formadora, frequentemente configura como um dos principais meios de contato e compreensão de novas ferramentas, novas realidades.

Para a realização de um processo educativo, este deve se dar em ambiente de diálogo e respeito. Educação deve ser o momento de contato e interiorização de valores socialmente desejados. O professor, embora necessário nesse processo, deve ter como foco tornar-se desnecessário ao proporcionar a aquisição de autonomia ao educando.

Se o processo educativo não permite discussão, diferença, discordância, ele se torna um processo de opressão, de manipulação. Partir do pressuposto de que o objetivo é formar o cidadão participante, atribui caráter manipulador ao processo educativo.

O processo de formação do aluno, embora tenha se tornado senso comum que ele deva ser formado para a cidadania, deve ser mediado pelo professor para que ele possa desenvolver habilidades e competências participativas. Mas tal desenvolvimento deve ser reflexo do fazer, do procedimento, e não objetivo da educação.

Portanto, cabe à sociedade e aos profissionais ligados à educação, a discussão constante sobre os valores socialmente desejados, bem como a organização e a prática educacional na sala de aula.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação.** 4a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995

ALMEIDA NETO, Américo R. Contradições na gestão da educação: entre o processo e o produto. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 10, n. 2, maio/ago. 2017.

ALMOND, G.; POWELL Jr., G. B. **Uma Teoria de Política Comparada**. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1972.

ALMOND, G.; VERBA, S. **The civic culture: political attitudes and democracy in five nations**, Boston: 1963. Little, Brown and Co.

BIESTA, Gert. Boa educação na era da mensuração. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 808-825, Dec. 2012 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742012000300009&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 20 out. 2018.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB, 2013.

EXTREMA direita avança na Europa. **DW Brasil.** 29 de abril de 2019. Disponível em : https://p.dw.com/p/3HcHg. Acessado em 09 de julho de 2020

GADOTTI, Moacyr. **Escola cidadã**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GUALBERTO, João. Nova onda de autoritarismos varre o mundo ocidental. In: **A Gazeta.** 06 de agosto de 2019. Dosponível em: https://www.agazeta.com.br/artigos/nova-onda-de-autoritarismos-varre-o-mundo-ocidental-0819. Acessado em 09 de julho de 2020.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico–social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1992.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão na Escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIMA, Licínio C. A gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestionária?. **Educação & Sociedade**, v. 35, n. 129, p. 1067-1083, 2014.

MACHADO, Cristiane. Avaliação externa e escolas públicas: elementos de gestão escolar democrática. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 27, n. 64, p. 218-240, 2016.

MARTINS, Angela Maria; MACHADO, Cristiane. Convivência na escola pública: a percepção dos professores. **Retratos da Escola**, v. 12, n. 24, p. 585-598, 2019.

MEIRELLES, Cristina. Mediação de conflitos e abordagens restaurativas: construindo relacionamentos saudáveis nas comunidades escolares. **Veras**, v. 4, n. 2, p. 182-196, 2014.

MOISÉS, José. A. **Os brasileiros e a democracia: bases sócio-políticas da legitimidade democrática**. São Paulo: Ática, 1995. PARO, Vitor. H. **Gestão democrática da escola pública.** São Paulo: Ática, 2004.

MORI, Letícia. Lei de Segurança Nacional: por que lei criada na ditadura voltou a ser tão usada em 2020. BBC News Brasil, São Paulo, 22/06/2020. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/brasil-53116925 acessado em 10/07/2020.

NETO, Antônio Cabral; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Gestão escolar em instituições de ensino médio: entre a gestão democrática e a gerencial. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 745-770, Sept. 2011. <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a08v32n116.pdf> Acessado em 14, Set, 2015.

PARO, Vitor. H. **Gestão democrática da escola pública.** São Paulo: Ática, 2004.

PARO, Vitor. H.. **Gestão escolar, Democracia e Qualidade de Ensino.** São Paulo: Ática, 2011.

PASCHOALINO, Jussara Bueno de Queiroz et al. As marcas da gestão democrática nas escolas portuguesas. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE, v. 32, n. 2, p. 353-371, 2016.

PATEMAN, Carole. **Participação** e **teoria democrática**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

PENNA, F.A. Programa Escola sem Partido: Uma ameaça à educação emancipadora. In: GABRIEL, C.T.; MONTEIRO, A.M.; MARTINS, M.L.B. (Orgs.). **Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história**. Rio de Janeiro: Mauad, 2016. p. 43-58.

PUTNAM, Robert. D. **Comunidade e Democracia: a experiência da Itália moderna**. Rio de Janeiro, ed. FGV, 1996.

REIS, G.R.F.S.; CAMPOS, M.S.N.; FLORES, R.L.P. Currículo em tempos de Escola sem Partido: Hegemonia disfarçada de neutralidade. **Revista Espaço do Currículo**, v. 9, n. 2, p. 200-214, maio/ago. 2016.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Diretrizes do Programa Ensino Integral. São Paulo, 2013. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf> acessado em 22/08/2019.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SENNETT, Richard. O declínio do homem público. 1. ed. - Rio de Janeiro: Record, 2016.

31/JUL e 1 e 2/AGO 2020
IV CONEPI
IV CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO & PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES
conepi.contatosempreendimentos.com.br
Evento 100% Online

FOTOS ESCOLARES: MEMÓRIAS E HISTÓRIA

SÁ, Camila Custódio de
Universidade São Francisco (USF)
camila.sa@usf.edu.br

HAYAKAWA, Thiago Alexandre
Universidade São Francisco (USF)
thiago.hayakawa@usf.edu.br

SILVA, Flávia Letícia Soares e Silva
Universidade São Francisco (USF) / FAE Centro Universitário
flavialeticiassilva@gmail.com

GUIMARÃES, Maria de Fátima
Universidade São Francisco (USF)
fatima.guimaraes@usf.edu.br

Resumo

Este artigo focaliza onze fotografias produzidas em escolas públicas e privadas, nas cidades de Extrema e Uberlândia (ambas em MG), Curitiba (PR) e Bragança Paulista (SP), no período de 1986 a 2018. As fotos pertencem aos acervos dos autores do artigo e de familiares. Foram identificadas com três objetivos: refletir sobre os usos de fotografias como disparadores de memórias e suportes de indícios históricos (KOSSOY, 2014); analisar se por meio destas imagens foram veiculadas determinadas representações do cotidiano escolar e, por fim, avaliar se traziam alguns indícios da importância da escola para diferentes segmentos sociais. Neste sentido, pesquisamos relações que sinalizassem os possíveis imbricamentos entre as representações existentes nas fotografias, com as memórias escolares dos autores, quando estes foram alunos/alunas daquelas escolas (CIAVATTA, 2004). Estas relações foram identificadas, pois tais imagens para além de serem uma recordação afetiva, sinalizam a importância da escolarização para os familiares das crianças. Evidenciou-se também que essas fotografias traziam signos de diferenciação social entre as crianças que frequentaram escolas e aquelas que, por um motivo ou outro, não chegaram aos bancos escolares. Constatou-se que tais fotografias foram produzidas em lugares e ocasiões variadas, bem como possuíam dimensões e suportes distintos. Destaca-se que todas estão em bom estado de conservação e que suas características físicas se encontram preservadas – o que sugere que elas foram guardadas com cuidado, fato que teria evitado que amassassem, rasgassem, manchassem ou se extraviassem. As fotografias analisadas foram produzidas por fotógrafos que adentraram nas escolas públicas e privadas, das diferentes cidades, em diferentes momentos. Produziram-se imagens de crianças escolarizadas, mobilizando elementos de repertório visual comum àquilo que se entende como inerente à atividade escolar. Em algumas fotos vemos que a postura das crianças teve pouca variação: elas são representadas sentadas de frente para o fotógrafo, simulando a atividade da escrita e pintura. Em outras, as crianças foram fotografadas no grupo de alunos da sala e, neste caso, mesmo as

fotografias tendo sido tiradas em escolas distintas a disposição das crianças e professora nas imagens tendeu a seguir uma ordenação similar. A par destas considerações, discute-se o que é uma fotografia escolar e a particularidade das onze imagens selecionadas; na sequência aborda-se comparativamente tais fotografias; por fim, apresenta-se os resultados desta comparação e, ao final, destacam-se as conclusões dos autores.

Palavras-chave: Leitura de imagens. Fotos escolares. Educação.

1 INTRODUÇÃO

Este estudo compreende a análise e leitura de imagens com foco principal nas onze fotografias escolares entre os anos de 1986 e 2018. Foram selecionadas 11 fotos dos acervos dos autores, familiares e colegas produzidas em escolas públicas e privadas nas cidades de Extrema e Uberlândia (ambas em MG), Curitiba (PR) e Bragança Paulista (SP).

Os autores deste artigo, buscaram mobilizar lembranças vívidas em sua própria trajetória por meio de imagens de seu período escolar. Todos nós tivemos o privilégio de frequentar o ambiente escolar formal, em contextos diversos e diferenciados, entre eles, tais como: escola pública e particular; escola confessional ou não.

A escolha do ambiente escolar deve-se à área de atuação dos autores. Abordou-se a história da educação envolvida e a definição de imagem dos estudantes por meio delas. A análise busca a percepção no modo como as imagens dos alunos são apresentadas à sociedade e seu contexto histórico.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Tecer nossas vivências e sensibilidades no contato com as imagens fotográficas dos nossos períodos nas escolas e aliar ao contexto histórico educacional.

1.1.2 Objetivos Específicos

Para aliar tal contexto histórico-social, objetivamos avaliar algumas questões: Por que a escolha de determinados cenários nas fotos escolares? A foto retrata a vida escolar real? A educação, as características demográficas e suas políticas podem ser representadas? O que nos revelam os detalhes e símbolos da imagem? Por que compramos e guardamos as imagens?

2 METODOLOGIA

> [...] buscamos escrever usando imagens e nossas próprias lembranças de escola [...] essa prática, neste texto coletivo, seria a busca das relações entre imagens e narrativas em nossas memórias de escolas, seja como alunos/alunas, seja como professores/professoras. (CIAVATTA, 2004, p. 128)

O uso de fotografias nos estudos das histórias foi enfatizado por diversos autores, como para Kossoy (2014, p. 84) que afirma que "a imagem fotográfica é um meio de conhecimento pelo qual visualizamos microcenários do passado; contudo, ela não reúne em si o conhecimento do passado". Para o autor, assim como demais produções humanas (documentos, monumentos e objetos), as fotografias têm história e essa trajetória é importante de ser contextualizada, pois trará pistas para a análise preliminar e a interpretação que seguirão (KOSSOY, 2014, p. 80-81). Ademais, Ciavatta (2004, p. 22) reforça que a fotografia também traz uma visão de mundo.

O ponto de partida para este artigo foi a leitura do texto de Nilda Alves (CIAVATTA, 2004), no qual a autora relembra suas histórias e memórias escolares por meio de suas próprias fotos.

A metodologia utilizada para o desenvolvimento deste artigo foi a análise de imagens com base em referências ancoradas em publicações dos autores Boris Kossoy, Maria de Fátima Guimarães, Maria Ciavatta, Helena Rolim Capelato e Peter Burke, pesquisamos e analisamos fotos de cinco escolas, épocas, cidades e estados diferentes.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Redemocratização da Educação e Fotos Escolares

> Estando os meios de comunicação, os veículos de expressão cultural e as instituições educacionais sob controle, os regimes varguista e peronista valeram-se desses instrumentos para transformar a identidade nacional de caráter individualista em identidade nacional coletiva, considerada elemento constitutivo primordial da política de massas introduzida no período. (CAPELATO, 2009, p. 222)

O período de governo do ex-presidente Getúlio Vargas, entre 1930 e 1945, foi marcante para a história da educação brasileira com reflexos significativos na produção de imagens escolares nas últimas décadas.

Capelato (2009) também afirma que os defensores da "singularidade nacional" propunham a defesa e manutenção de práticas de tempos passados, apegados a modelos tradicionais.

Ademais, como destaque para a contextualização histórica e política do acervo, vale reforçar que, com a Constituição de 1988, retoma-se o processo de democratização pautado na construção de um Estado garantidor de direitos. Assim, a garantia e defesa dos direitos do cidadão tornam-se prioridade, como observa-se na dissertação de mestrado de Paiva (2019, p. 17), na qual o autor reforça que: "Um ser humano que não deveria se limitar à outorga de poderes a seus governantes, mas exercer o seu direito de participar e de determinar melhorias das condições de vida do contexto sociocultural em que está inserido". Sua pesquisa, inclusive, "partiu do pressuposto de que o período pesquisado foi atravessado por tensões, disputas e conflitos, decorrentes da crescente privatização da educação superior no Brasil, assim como pela conquista crescente de direitos pelas minorias sociais" (PAIVA, 2019, p.9).

Neste artigo, procura-se abordar fotos produzidas em escolas públicas e escolas particulares**,** como veremos nas fotos 1 e 2 a seguir**.**

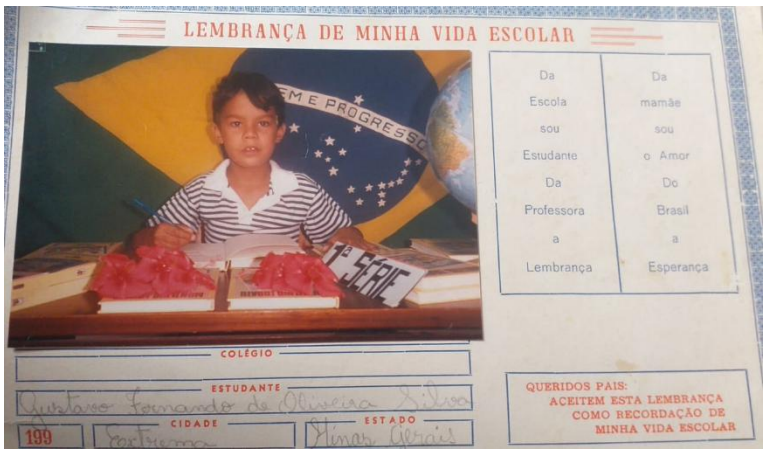


Foto 1 - Foto escolar de Gustavo Fernando de Oliveira Silva na 1ª série do Ensino Fundamental (1988)

A foto 1 foi produzida na Escola Estadual Alfredo Olivotti, na cidade de Extrema (Minas Gerais) no fim do ano de 1988. Intitulou-se como “Lembrança de minha vida escolar”, disponibilizada em tamanho 10x15 cm, colada em um encarte de papel simples, cartolina branca. A identificação do aluno era escrita pela própria criança no encarte, comprovando o início do processo de alfabetização.

No cenário, proposto pelo fotógrafo e pela escola, está a bandeira do Brasil ao fundo com a inscrição “Ordem e Progresso” em foco, ao lado do aluno um globo mundi. A mesa utilizada na foto não é a carteira que o aluno utiliza diariamente. É uma mesa grande, na qual há espaço para diversos livros. Como adorno, utilizou-se flores em volta dos livros e na frente do aluno. O destaque para os livros sobre a mesa pode ser visto como um meio de ilustrar o incentivo aos hábitos de leitura que eram valorizados desde por volta de 1800 (BURKE, 2004). Existe uma placa indicativa de 1ª Série ao lado do aluno. A mão esquerda sob o livro e uma caneta está na mão direita. A caneta não era utilizada em dias de aulas e sim o lápis que reforça uma ideia de que esta é uma representação posada.

As frases em destaque: “Da escola sou estudante, da professora a Lembrança. Da mamãe sou o amor e do Brasil sou a Esperança” refletem as questões nacionalistas.



Foto 2 - Foto escolar de Flávia Letícia Soares e Silva na 3ª série da Educação Infantil (1986)

A foto 2 foi clicada no ano de 1986, no Colégio Lins de Vasconcelos (escola particular), na última série da educação infantil, em Curitiba. O tamanho é de 10x15 cm e está exposta em um encarte com inscrições. Encontramos a escrita “Sou o futuro do Brasil” que, assim como na foto anterior, remete ao nacionalismo e também ao futuro e não no presente da infância do aluno.

“Os acessórios representados junto com os modelos geralmente reforçam suas auto-representações. Esses acessórios podem ser considerados como ‘propriedades’ no sentido teatral do

termo... Certos objetos simbólicos referem-se a papéis sociais específicos". Esta citação de Burke (2004. p. 32) reforça a que se destaca na foto 3, a seguir. A aluna simula a pintura de um quadro, uma obra de arte, que pode remeter a produções efetivas realizadas na escola, provando que a vida escolar traz resultados e justifica, inclusive, o pagamento da mensalidade escolar.



Foto 3 - Foto escolar de Flávia Letícia Soares e Silva na 2ª série do Ensino Fundamental (1988)

A foto 3 é individual da estudante no Colégio Barddal em Curitiba no Estado do Paraná. Seu tamanho é de 12,5 x 18 cm e está em um encarte cartonado no qual estão a foto e logomarca da escola.

A foto 4, na sequência, é do ano de 2018, de uma turma de Educação Infantil do Colégio Bom Jesus, instituição particular e católica localizada também na cidade Curitiba. O tamanho total da área com fotos é de 26 x 22 cm e, assim como a maioria, encontra-se no encarte, mas desta vez com destaque à empresa fotográfica. Também é uma recordação com custo aos pais e clicada em ambiente escolar. O principal detalhe nesta foto: é uma composição de várias fotos individuais das crianças e da professora. Inclusive, a mãe da criança em destaque comenta que ficou decepcionada por não ser o retrato tradicional com os alunos juntos e a professora os acompanhando. Para entender tal mudança, questionamos à empresa responsável pela realização das fotos - School Picture via chat em 13 de julho de 2019 sobre o porquê da foto ser assim e nos justificaram que é uma opção da escola para evitar que alunos faltantes estejam de fora no retrato conjunto. Na versão individual, a foto pode ser clicada em outra data, evitando a decepção de pais que não possam ter sua recordação.



Foto 4 - Foto escolar de Maria Luiza Silva Sáber com sua turma e professora no nível C (equivalente a jardim 2) da Educação Infantil (2018)

Outra característica notada na foto 4 é a de que não há cenário. Apenas, um fundo azul com algumas outras cores para os retratos.

> Elas intrigavam-me porque o fotógrafo, ao instituir e conceber um dado olhar e perspectivas, alienava de seu campo de visão outras possibilidades. Enfim, excluía outras temáticas, cenários, atores, realidades e equipamentos do ato fotográfico. (GUIMARÃES, 2013, p. 55)

Comercialização de Fotos Escolares

As fotografias escolares, que embasam este artigo, são compostas individualmente e em classe/turma. As imagens produzidas são utilizadas como lembrança institucional das escolas, marcam um período determinado da escolarização e produto de recordação para as famílias dos alunos, sendo todas comercializadas.

Ao realizar as buscas por estes registros, os autores perceberam que as fotografias escolares são parte do álbum de família. Momentos registrados e guardados de uma trajetória significativa de uma criança e seu valor na sociedade. Percebe-se o apelo emocional associado à sua venda, pois usam de um momento, nobre emocionalmente, para agregar valor à fotografia e assim vender pelo impulso. Ademais que pais de diferentes classes sociais adquirem as fotografias, não como um objeto e sim como algo que reflete o amor pelo seu filho.

A imagem (Foto 5) a seguir, inclusive, contém os valores cobrados e juros de uma das fotos utilizada neste artigo.

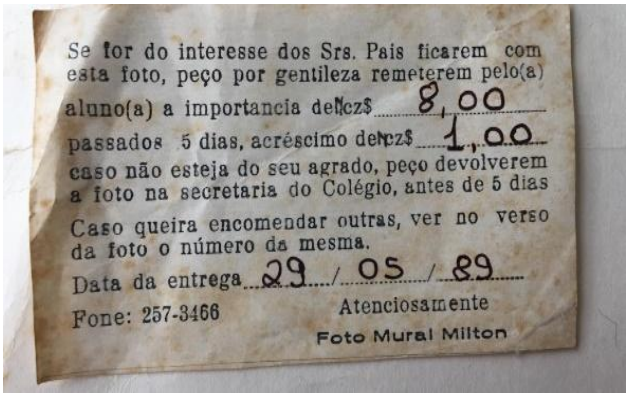


Foto 5 - Informações de Valores de uma das fotos do acervo pessoal (1989)

Com intuito de enriquecer esta análise acerca do valor da imagem e de sua comercialização, apresenta-se a seguir uma nova foto escolar (Foto 6) dentro de outro contexto das demais já apresentadas, mas com rica detalhes em seu relato e de toda as circunstâncias que carrega.



Foto 6 - Foto de Camila Custódio de Sá com fantasia em papel crepom para evento escolar (1990)

A foto 6 foi produzida no ambiente escolar, na Escola Estadual Tubal Vilela da Silva (escola pública), no ano de 1990, na cidade de Uberlândia. A imagem mostra a aluna na festa de comemoração de chegada da primavera, com uma roupa de papel crepom. Roupa esta que tinha um único motivo, a igualdade social, uma vez que tratava-se de uma escola pública, na qual nem todos tinham condições financeiras para aquisição de um figurino. A foto comercializada é de tamanho 10 x 15 cm. Nota-se o valor que a imagem fotográfica recebe, pois conforme relato de uma das autoras

era sabido que as famílias não tinham condições financeiras para aquisição de uma fantasia confeccionada em costureira, mas a compra das imagens fotográficas todos realizavam.

As imagens desta escola eram comercializadas por uma empresa terceirizada que cobria os eventos. As fotos eram impressas e ficavam em um mural do pátio da escola por aproximadamente uma semana. Com isto, havia uma pressão emocional, pois ao término desta semana de exposição das fotografias as que não fossem adquiridas seriam descartadas.



Foto 7 - Foto escolar de Flávia Letícia Soares e Silva com sua turma da 2ª série do Ensino Fundamental do ano de 1988.

A foto 7 foi registrada no de 1988 no Colégio Barddal, localizada na cidade de Curitiba. O tamanho da imagem é 10 x 15 cm em encarte cartonado com logomarca da escola. Observa-se que as crianças estão todas em pé e alinhadas, com braços estendidos junto ao corpo com a intenção de demonstrar uma disciplina e a professora encontra-se do lado esquerdo zelando pelos seus alunos e com a impressão de que está cuidando para a manutenção desta ordem.



Foto 8 - Foto escolar de Flávia Letícia Soares e Silva com sua turma na 3ª série do Ensino Fundamental (1989).

A foto 8 foi registrada no ano de 1989 no Colégio Barddal, localizado na cidade de Curitiba - PR. O tamanho da imagem é 10 x 15 cm em encarte cartonado também com logomarca da escola e a frase “educar hoje é garantir o amanhã”. A fotografia foi realizada no lugar mais bonito da escola: o bosque. A escolha do lugar mais atrativo da escola para realização da imagem reforça a necessidade de utilizar dos melhores meios para uma boa imagem.

> Mesmo que os prédios fossem apresentados com aparente realismo… as cidades podem ter sido limpas pelos artistas. O equivalente aos pintores de retratos que tentavam mostrar seus modelos da melhor forma possível. (BURKE, 2004, p. 106)

Coeducação x Divisão de Gêneros



Foto 9 - Foto escolar de Junia Michele Oliveira Silva Assunção com sua turma da 3ª série do ensino fundamental (1995)



Foto 10 - Foto escolar individual e posada da aluna Júnia Michele Oliveira Silva Assunção (1995)

As fotos 9 e 10 foram tiradas no mesmo dia, no I.E.C.J - Instituto Educacional Coração de Jesus (escola particular e confessional), na cidade de Bragança Paulista, no Estado de São Paulo, no ano de 1995. As fotos eram apresentadas aos pais em um encarte de papel couchê, todo envernizado. Na capa, a imagem do prédio da escola. Ao abrir o encarte, há a foto 10, individual do aluno no lado esquerdo, e ao lado direito, a foto 9 com a turma toda. Ambas imagens no tamanho 15 x 21cm, tamanho diferenciado do utilizado na maior parte das fotografias da época. Texto com o nome da escola e a referência da turma e ano na foto. Nota-se ainda, na foto 10, a ausência de cenário, apenas um fundo escuro. Os alunos eram colocados em uma poltrona e o fotógrafo seguia apenas com a orientação "inclina a cabeça e sorriso discreto". Na foto 9, a turma toda com a professora. Todos alunos devidamente uniformizados. Apesar do fotógrafo "organizar os alunos" de acordo com a estatura, a professora sempre na ponta esquerda e de pé, os estudantes, homens em sua maioria, ao fundo de pé e/ou nas laterais e as meninas todas sentadas. Pernas e braços juntos com colunas eretas. As alunas mais altas ficavam sentadas para não atrapalhar o enquadramento da foto. Não era permitido escolher o lugar, tinha que se obedecer a disposição do tamanho compatível com o seu.

Para a realização da foto, os pais recebiam dias antes as orientações enviadas pela escola: os alunos deveriam ir devidamente uniformizados, calçados limpos e de preferência fechado, cabelos penteados segundo relato da mãe de uma das autoras.

A seguinte citação, mesmo sendo do início do século XX, demonstra a preocupação com a postura e a aparência:

> É provável que os modelos também estivessem expressando o seu melhor comportamento, especialmente em retratos feitos antes de 1900, no sentido de elaborar gestos ou de se

> deixarem ser representados como se estivessem realizando gestos, que eram mais elegantes do que os gestos habituais. Assim, o retrato não é exatamente um equivalente em pintura à "câmera inocente," mas, antes, um registro do que o sociólogo Erving Goffman descreveu como "a apresentação do eu": um processo no qual o artista· e o modelo geralmente se faziam cúmplices (BURKE, 2004. p. 32).

Para os alunos, era apenas um dia de saída da rotina da sala de aula. As fotos eram vendidas aos pais/responsáveis como lembrança do ano escolar. Apesar do valor comercializado ser alto, praticamente todas as fotos eram adquiridas pelas famílias dos alunos.

Chama atenção na imagem 9 que, apesar de trazer a ideia do coletivo, há uma separação de gênero no grupo. Os meninos ao fundo e nas laterais e as meninas na frente. Para entender melhor as razões de separação de gênero dos alunos, voltamos à história e origem da escola. O I.E.C.J é um instituto particular e católico localizado na cidade de Bragança Paulista - SP até os dias de hoje. Na sua origem, em 1915, um grupo de freiras propuseram o projeto de colégio católico, tradicional, onde apenas mulheres poderiam estudar. A escola durante muito tempo foi um colégio interno de meninas. Apenas, no ano de 1974, foi possível a coeducação, a entrada de meninos no colégio.

As manifestações e a prática da coeducação dos sexos, no Brasil, surgem no final do século XIX. De um lado, liberais republicanos e por outro lado segmentos conservadores da Igreja Católica e da sociedade. As escolas mistas tornarem-se comuns, embora na sua essência, não determinava a igualdade de sexos. Ao dialogar com a história da educação, nota-se a escolarização de meninas e meninos teve início na Europa e nos Estados Unidos, no século XIX, e somente mais tarde, repercute no Brasil, especificamente no Estado de São Paulo (ALMEIDA, 2007).

Durante muito tempo, as escolas católicas, pregavam a ambiguidade de ordem moral e fundo religioso que determinava que o sexo feminino exercia atividades sociais relacionados à sua própria biologia de reprodução. As alunas eram incentivadas a seguir vida religiosa ou seguir na carreira da educação, se tornando futuras professoras. Com a proximidade da República, a disseminação de ideias igualitárias, o conceito de educação separadas por gênero ainda eram fortes. Esta resistência ainda repercutiu durantes anos nos colégios, com pequenos costumes, ações, símbolos, gestos e fotos. Observa-se nas imagens os vestígios da resistência. Meninos e meninas compõem o coletivo da sala mista, entretanto há divisão de gênero. Por fim, a coeducação tornou-se o modelo padrão na escolarização de crianças e jovens.

Ausência de Alunos Negros

Ao analisar as imagens de turmas escolares presentes no artigo, embora sejam de épocas e cidades diferentes, outro detalhe nos chama a atenção: a ausência de alunos e professores negros nas fotografias. A ausência de estudantes negros nas imagens, traz à tona a carência de políticas públicas e inserção social ao longo da história.

A trajetória escolar do aluno negro, na educação básica, está diretamente vinculada às relações presentes na sociedade, bem como de suas contradições e mazelas, uma vez que a escola não está fora desta realidade, e sim, representa, também, o lugar dos conflitos raciais e da discriminação contra o negro. Inclusive, , segundo Vicente (2010), a diferença é também produto da perspectiva de racismo estrutural. Já para Capelato (2009) tem raízes históricas:

> Com a abolição da escravatura, colocou-se para a sociedade brasileira o problema da integração dos negros no mundo dos homens livres. O negro, recém-liberto, não era considerado qualificado para se colocar no mercado de trabalho, definido por relações contratuais. O imigrante branco europeu foi chamado a ocupar esse lugar. (CAPELATO, 2009, p. 226)

Ainda antes, na implementação da escola pública elementar dada pela Constituição de 1824, com a qual o império buscava a civilização e instrução do cidadão brasileiro, a frequência de negros era proibida por um impedimento legal. Seria o início da segregação na história da Escola Brasileira (Mattos, 2006).

Após o Ato Adicional à Constituição de 1834, abriu grande espaço para a iniciativa privada de educação no Brasil. Assim, as escolas privadas cresceram à medida que o ensino superior se ampliava. A alta sociedade buscava ver seus filhos incorporados ao “progresso” da nação com uma estrutura diferenciada.

No século XX, a escola pública dos 60, ainda era considerada para segmentos distintos e diferenciados da sociedade das classes média e alta. As oportunidades escolares entre brancos, pardos e negros eram diferenciadas (Hasenbalg, 1979; Gonçalves, 2000).

As crianças das classes razoavelmente abastadas não vão à escola pública porque seus pais têm, mais ou menos, o preconceito de cor ou porque temem e, com razão, pela moralidade de seus filhos, em contato com essa multidão de garotos cujos pais os enviam à escola apenas para se verem longe deles algumas horas (ALMEIDA, 1989). Identifica-se a não-proibição dos negros a frequentar a escola elementar, associada a constituição da República em 1988.

Embora não tenhamos localizado dados quantitativos sobre a presença de alunos negros nas primeiras décadas republicanas, as mais variadas fotografias de grupos escolares, demonstram um número pequeno de alunos negros. Percebe-se em cidades, como em Curitiba, na qual a presença de

imigrantes da Europa foi massiva, o reflexo em descendentes nascidos na década de 1980 que tinham apoio financeiro para frequentar escolar particulares, como observa-se na foto a seguir.



Foto 11 - Foto escolar de Flávia Letícia Soares e Silva com sua turma com sua turma da 4ª série do Ensino Fundamental (1990)

A foto 11 apresenta a maioria de alunos brancos e apenas 2 alunos que uma das autoras recordou, ao ver a fotos, que eram considerados pardos. São eles, a primeira menina ajoelhada ao lado direito da foto e o menino ajoelhado bem ao centro da imagem. A foto é do Colégio Barddal em Curitiba com tamanho de 10x15 cm anexada a um encarte cartonado que apresenta também logomarca e foto da fachada da escola.

Uma das autoras reforça que sofreu preconceito racial na infância e justamente lembrou disso ao rever uma das fotos para a pesquisa deste artigo. A história é a de que a avó de uma colega a chamou de “escurinha” e “feinha” em frente à turma da escola religiosa que era formada apenas por alunos brancos. Foi algo inesperado, pois nunca tinha passado por esta situação e ficou marcada ao ponto de lembrar de tal indelicadeza até hoje.

Quanto à questão do racismo, Andrews (1998) destaca que é o motivo mais sólido para as desigualdades entre brancos e negros e não unicamente a fatores socioeconômicos ou regionais**.**

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao comparar as imagens, percebe-se que mesmo tendo a diferença entre escola particular e pública encontrou-se semelhanças significativas. A postura corporal diante da mesa, os materiais

escolares espalhados sobre a superfície desta e plantas naturais no cenário estão nas fotos das crianças nas primeiras fotos individuais analisadas. Também as palavras que remetem ao patriotismo e à recordação escolar. Roupas e cabelos bem arrumados, além de gestos sutis e postura organizada foram percebidos em todas as fotos. Nas de fotografias de grupo, as professoras posicionadas ao fundo ou lateral, como zelando pelo cuidado, também chamaram a atenção.

Nota-se a semelhança de características nas imagens, considerando épocas, escolas e cidades diferentes: o enquadramento, disposição dos alunos, focos, planos, uniformes e comercialização das mesmas. Observa-se então uma certa padronização das imagens.

Algo que nos chama a atenção nas fotos é como nossas memórias são reavivadas ao olhar o retrato como um todo e o rosto de cada colega. Uma verdadeira riqueza de lembranças que nos permitiu documentar com este artigo e contribuir para a história da educação com a pesquisa realizada.

Quanto às políticas educacionais, percebemos a presença do nacionalismo nas fotos dos anos 1986 a 1988 por meio de símbolos e textos que remetem ao Brasil. Já, nos anos seguintes, a intenção nos parece apenas de recordação com apelo emocional para a comercialização.

Conclui-se que com uma padronização de imagens, as fotografias são uma expressão da forma escolar - de como ser e comportar-se. Também se percebe que diante de todos os enlaces das fotos abordadas criou-se uma sensibilidade de analisar as imagens que antes não era existente em nossos olhares, mas que se construiu com base nas pesquisas que nos fizeram pensar e analisar além das imagens propriamente dita, de ver o que causa estranhamento e memória afetiva.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane Soares de. **Ler as letras: por que educar meninas e mulheres?** Campinas, Autores Associados, 2007.

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Editora da UNESP, 1996.

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **História da instrução pública no Brasil (1500-1889)**. História e legislação. São Paulo: EDUC; Brasília: INEP/MEC, 1989.

ANDREWS, G. R. **Democracia racial brasileira 1900-1990: um Brasil**. Estud. av. vol.11 no.30 São Paulo May/Aug. 1997.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular**: história e imagem. Bauru, SP: EDUSC, 2004.

CAPELATO, M. H. **Multidões em cena:** propaganda política no varguismo e no peronismo. 2ed. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

CIAVATTA, M.; ALVES, N. **A leitura de imagens na pesquisa social: história, comunicação e educação**. São Paulo: Cortez, 2004.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. **Negros e educação no Brasil**. In: LOPES, Eliane

GUIMARÃES, M. F. **Corpo e cidade: Sensibilidade, Memórias e Histórias.** Jundiaí: Paco Editorial. 2013

KOSSOY, Boris. **Fotografia & História.** 5 ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2014.

MOACYR, Primitivo. **A instrução pública no Estado de São Paulo: primeira década republicana – 1890/1893**. Companhia Editora Nacional, São Paulo, 1942

PAIVA, Rodrigo Ribeiro de. **A educação na Constituição Federal de 1988: das escolas comunitárias às Instituições Comunitárias de Educação Superior (ICES) (1988-2014)**. Bragança Paulista, 2019.

VICENTE, José. **O combate ao racismo é uma luta de todos**. Disponível em https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/o-combate-ao-racismo-e-uma-luta-de-todos-entrevista-jose-vicente Acesso em 13 jul 2020. Entrevista.

31/JUL e 1 e 2/AGO 2020
IV CONEPI
IV CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO & PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES
conepi.contatosempreendimentos.com.br
Evento 100% Online

DIREITOS E VALORIZAÇÃO DOS IDOSOS EM DEBATE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA PRÁTICA INTERDISCIPLINAR

SILVA, Renata Cristina
Universidade Federal de Minas Gerais (PPGH)
prof.renatacsilva@gmail.com

CASTRO, Marcelo de
Universidade Federal de Minas Gerais (POSLIN)
marcelocastromc@hotmail.com

RESUMO

Esta pesquisa objetiva apresentar e analisar uma prática pedagógica interdisciplinar, realizada no contexto da Educação Básica, a respeito dos direitos e da valorização da pessoa idosa. Este mote é de extrema relevância na atualidade não só pelo aumento da expectativa de vida da população brasileira, mas também por ser considerado um tema contemporâneo transversal pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), isto é, ser um conteúdo obrigatório no processo de ensino-aprendizagem em diferentes áreas do conhecimento. Além da legislação vigente em prol do respeito e da valorização da população idosa, como o Estatuto do Idoso (BRASIL, 2003), a prática foi embasada na Pedagogia de Projetos, opção teórico-metodológica na qual se preza pela interdisciplinaridade e se atribui relevância à experiência e à autonomia dos estudantes, a fim de que se engajem, ativamente, em busca de conhecimentos (GANDIN; FRENKE, 2005; GUEDES et al., 2017). Isso foi feito a partir do trabalho de professores de três componentes curriculares (Geografia, História e Redação) em conjunto a uma turma composta por alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, de uma escola privada, de Belo Horizonte (Minas Gerais). Em linhas gerais, as etapas que constituíram o projeto foram: a definição e a investigação sobre a temática, a visita a um lar de idosos da cidade, a discussão entre os pares e a apresentação dos saberes construídos para comunidade escolar, a produção de cartas destinadas ao público idoso que foi visitado. Entre os muitos resultados alcançados, houve, por exemplo, a promoção da cidadania; o melhor entendimento da legislação brasileira na área em estudo; o desenvolvimento de valores e atitudes a favor da qualidade de vida da pessoa idosa; a desfragmentação das disciplinas escolares numa lógica educativa mais libertadora e menos bancária (FREIRE, 1987); a aprendizagem mais significativa baseada não só nos saberes técnico-científicos, mas também na experiência.

Palavras-chave: Educação Básica. Pedagogia de Projetos. Interdisciplinaridade. Direitos e valorização do idoso.

1 INTRODUÇÃO

De acordo com os dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a expectativa de vida do brasileiro, em 2018, foi de 76,3 anos; o que representa um aumento de 3 meses e 4 dias em comparação ao ano de 2017. Ao se confrontar esses mesmos dados com os obtidos em 1940, houve uma ampliação de 30,8 anos. Tais evidências estatísticas trazem à tona a necessidade de se compreender melhor o envelhecimento populacional e de se discutir os direitos conquistados e as políticas públicas que são asseguradas a essa parcela da sociedade brasileira que tende a crescer cada vez mais. No âmbito educacional, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017, 2019) postula que o processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso é um tema transversal contemporâneo de caráter obrigatório. Isso significa que essa temática é indispensável ao currículo da Educação Básica, assim como deve ser abordada de forma que haja uma conexão entre os diferentes componentes curriculares.

Tendo isso em vista, um projeto educacional foi elaborado e aplicado por professores de três disciplinas escolares (Geografia, História e Redação) em conjunto a alunos de uma turma de 8º ano, de uma escola particular de Belo Horizonte, Minas Gerais (MG). O objetivo geral do presente estudo, de abordagem qualitativa (BORTONI-RICARDO, 2008), é, portanto, apresentar e analisar essa prática pedagógica interdisciplinar, realizada no contexto da Educação Básica, a respeito dos direitos e da valorização da pessoa idosa. A seguir, expomos, inicial e sumariamente, a metodologia tanto da investigação em si quanto da prática projetada e concretizada em seis etapas, a partir da Pedagogia de Projetos. Em seguida, discutimos os aspectos históricos e socioculturais que perfazem o recorte temático supracitado relativo à população idosa. Por fim, analisamos e discutimos os dados relatados, para, ao final, evidenciarmos algumas considerações conclusivas.

2 METODOLOGIA

2.1 A pesquisa

Do ponto de vista metodológico, esta investigação é de abordagem qualitativa, pois nos interessamos em interpretar os aspectos subjetivos constitutivos das práticas educativas que constituíram nosso fazer docente em determinado contexto (BORTONI-RICARDO, 2008). Nesse sentido, somos professores-pesquisadores que refletimos sobre nossa prática em sala de aula.

O projeto interdisciplinar em discussão foi produzido e aplicado, com base na Pedagogia de Projetos, por três professores (sendo um de Geografia, um de História e um de Redação), junto a uma turma de estudantes do 8º ano, de uma escola da rede privada de ensino, em Belo Horizonte (MG). A referida prática teve uma duração média de três meses, compreendidos no primeiro semestre de 2019, e foi descrita, assim como analisada, à luz dos referenciais teóricos que serão expostos adiante.

2.2 O projeto

A Pedagogia de Projetos foi o aparato teórico-metodológico que embasou o planejamento e a realização da prática interdisciplinar alvo de discussão neste artigo. Por isso, cabe, antes de relatar as etapas do projeto, apresentar as características que recobrem tal pedagogia.

A Pedagogia de Projetos é uma metodologia, mas também uma opção pedagógica que reconfigura os papéis – teóricos e práticos – tradicionalmente assumidos por professores e alunos no ambiente escolar (GANDIN; FREKE, 2005). Nessa lógica, a autonomia dos discentes é incentivada, uma vez que o docente é o mediador do processo de ensino e não mais o detentor do conhecimento que deve ser depositado naqueles. Freire (1987) foi bastante crítico à pedagogia transmissiva – a qual denominou de "educação bancária" – em defesa de uma educação como prática libertadora que, por meio do diálogo e da ação, compreende os estudantes enquanto sujeitos ativos que podem se conscientizar a respeito do mundo no qual vivem, investigar, aprender e, assim, serem capaz de transformá-lo. Essa maior horizontalidade na relação educador-educando e o destaque à reflexão, à criticidade e à curiosidade são valores exaltados por Freire (1996) e também muito relevantes à Pedagogia de Projetos. Nesta, o foco não está na exploração de conteúdos escolares estanques, mas numa abordagem mais aberta e integrada que relacione os saberes não só entre si, mas também ao contexto social mais amplo no qual

o aluno está inserido, para que este seja, de fato, mais reflexivo, participativo, crítico, investigador, consciente e atuante (GUEDES et al., 2017).

Nesse sentido, conforme afirmam Zanon e Nardelli (2008), os componentes curriculares não são fragmentados, isto é, pressupõe-se uma abordagem totalizante que perpassa as diferentes áreas do conhecimento; fato que, inclusive, tende a preparar melhor os educandos para o exercício da cidadania. Na prática, isso acarreta "o desenvolvimento de atividades práticas, de estratégias de pesquisa, de busca e uso de diferentes fontes de informação, de sua ordenação, análise, interpretação e representação" (GUEDES et al., 2017, p. 242), seja em grupos, seja individualmente.

A seguir, são descritas, objetivamente, as seis grandes etapas que foram seguidas para o desenvolvimento do projeto e que serão analisadas na seção que diz respeito aos resultados: 1ª etapa – Apresentação da temática e do projeto: no primeiro momento, os professores de Geografia, História e Redação estabeleceram um diálogo com a turma do 8º ano sobre o tema: direitos e valorização do idoso. Os discentes foram instigados a já iniciar uma reflexão sobre a temática, assim como a verbalizar conhecimentos prévios a respeito.

2ª etapa – Investigação do tema: em grupos e com a orientação dos educadores, os educandos, no laboratório de informática da escola, buscaram diferentes informações sobre o assunto, como o conceito de envelhecimento populacional, expectativa de vida no Brasil e em outros países, a mudança na pirâmide etária brasileira, o Estatuto do Idoso, as políticas públicas direcionadas à qualidade de vida do idoso etc.

3ª etapa – Visita ao lar de idosos: para que os educassem pudessem ampliar seus conhecimentos teóricos e práticos, principalmente quanto ao Estatuto do Idoso, fizemos uma visita a um lar de idosas localizado na cidade de Belo Horizonte (MG).

4ª etapa: Planejamento: depois dessa imersão na temática, junto aos educadores, os discentes planejaram uma forma de socializar os conhecimentos (re)construídos. O formato escolhido, para isso, foi uma exposição de fotos – registradas na etapa anterior – com legendas informativas com os aprendizados das fases antecedentes.

5ª etapa – Execução e socialização: os alunos, após montagem completa da exposição, socializaram suas descobertas com outros colegas da escola, professores, pais e demais membros da comunidade escolar.

6ª etapa – Escrita de cartas: a conclusão do projeto aconteceu por meio do envio de cartas que foram redigidas pelos discentes e encaminhadas às idosas que eles conheceram pessoalmente no lar visitado.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

De acordo com a projeção da Organização das Nações Unidas (ONU), em 2050, todas as regiões do mundo, com exceção da África, terão quase um quarto ou mais de suas populações com 60 anos de idade ou mais. Em escala global, o segmento social formado pelos idosos está crescendo mais rápido que todos os grupos etários mais jovens. Essa transição do processo demográfico está prestes a se tornar umas das mais significativas transformações do século XXI, com consequências para quase todos os setores da sociedade, como: saúde, habitação, transporte, mercado de trabalho, proteção social, estruturas familiares e laços intergeracionais.

No Brasil, a população idosa representa 13% da população total do país, isto é, mais de 28 milhões de pessoas, e a expectativa é de que esse percentual dobre nas próximas décadas, de acordo com a Projeção da População divulgada pelo IBGE, em 2018 (PERISSÉ; MARLI, 2019). O aumento significativo do número de brasileiros nessa faixa etária acena para novos desafios, dentre eles a promoção de políticas públicas efetivas que assegurem o respeito à pessoa idosa e a proteção de seus direitos fundamentais, como à vida, à saúde e à cidadania. Antes de refletirmos sobre esses desafios e as estratégias encontradas para o seu enfrentamento, é importante considerarmos a própria heterogeneidade da categoria idosa. Como sinalizam Poltronieri, Costa e Soares (2015), é preciso compreender que esse grupo ensaiou trajetórias de vivências variadas, que podem ter sido marcadas por desigualdades sociais, de gênero e raciais. Dessa forma, as pessoas que se enquadram nesse segmento enfrentam, de maneira diferente, as condições de vida na velhice. Ainda de acordo com os autores, as políticas sociais podem "reforçar tais desigualdades ou mesmo atenuá-las, assim como os mitos, estereótipos, preconceitos em relação à população idosa" (POLTRONIERI; COSTA; SOARES, 2015, p. 3). A heterogeneidade também estaria marcada não só pelas diferentes trajetórias de vida, como também pela diferenciação da composição da faixa etária, de modo que pessoas, na faixa etária dos 90 anos, podem estar em situação de maior vulnerabilidade social, física e/ou mental quando comparadas a um sujeito idoso na faixa dos 60 anos.

No âmbito internacional, o marco inicial para o estabelecimento de uma agenda de políticas públicas para a população idosa foi a primeira Assembleia Mundial sobre o Envelhecimento ocorrida na cidade de Viena, em 1982. A assembleia representou um significativo avanço, pois foi "o primeiro fórum global intergovernamental centrado na questão do envelhecimento populacional e que resultou na aprovação de um plano global de ação" (CAMARANO; PASINATO, 2004, p. 254). Embora o Plano de Viena, como ficou conhecido, tivesse como cenário a situação de bem-estar social dos países desenvolvidos, a assembleia influenciou a agenda política de países em desenvolvimento, como o Brasil, que passaram a incorporar progressivamente a questão do envelhecimento (CAMARANO; PASINATO, 2004). Há de se destacar que, nos anos 1960 e 1970, algumas iniciativas em curso no país – fruto das mobilizações da sociedade civil, associações científicas, grupos políticos, dentre outros agentes – foram importantes para o desenvolvimento futuro das políticas brasileiras para a população idosa. Nesse sentido, podemos citar a criação da Sociedade Brasileira de Geriatria e Gerontologia, em 1961, e o trabalho realizado pelo Serviço Social de Comércio (SESC), a partir de 1963 (CAMARANO; PASINATO, 2004). O ano de 1976 destacou-se pela realização de seminários regionais em São Paulo, Belo Horizonte e Fortaleza e também de um seminário nacional organizado pelo Ministério da Previdência e Assistência Social com o tema "Estratégias de Política Social para o Idoso no Brasil" (POLTRONIERI; COSTA; SOARES, 2015). A partir das conclusões retiradas desses encontros, foi produzido o primeiro documento do governo federal contendo algumas diretrizes para uma política social para a população idosa. De acordo com Camarano e Pasinato (2004), até os anos 1980, as políticas do governo federal para a população idosa brasileira se apoiavam no provimento de renda para esse grupo, que exerceu atividade remunerada ao longo da vida, e de assistência social para idosos necessitados e dependentes. Progressivamente, essa visão se alterou ao longo da década de 1980 por influência do debate internacional.

No âmbito jurídico, a Constituição Federal, promulgada em 1988, também conhecida como "Constituição Cidadã", incorporou o tema do envelhecimento e representou um grande avanço no que diz respeito às políticas de proteção social aos idosos brasileiros (CAMARANO; PASINATO, 2004). No capítulo VII ("Da família, da Criança, do Adolescente e do Idoso"), artigo 230, menciona-se que "a família, a sociedade e o Estado têm o dever de amparar as pessoas idosas, assegurando sua participação na comunidade, defendendo sua dignidade e bem-estar e garantindo-lhes o direito à vida" (BRASIL, 1988, p. 47). Camarano e Pasinato (2004) sinalizam, porém, que, embora a Constituição tenha trazido um grande avanço no que se refere ao papel do Estado na proteção do idoso, a família continuou sendo a principal responsável pelo cuidado da pessoa idosa e pode, inclusive, ser

criminalizada por abandono material caso não o faça, como prevê o capítulo III, artigo 244, do Código Penal Brasileiro (BRASIL, 1940). Ao longo dos anos 1990, entraram em vigor diversos dispositivos constitucionais referentes às políticas setoriais de proteção aos idosos. Entre eles, destacamos a Lei Federal Nº 8.842, sancionada em 04 de janeiro de 1994, que dispõe sobre a Política Nacional do Idoso. Essa política se baseia em um conjunto de ações governamentais com a finalidade de assegurar os direitos sociais do idoso, partindo do princípio fundamental de que este "é um sujeito de direitos e deve ser atendido de maneira diferenciada em cada uma das suas necessidades: físicas, sociais, econômicas e políticas" (CAMARANO; PASINATO, 2004, p. 269). Em 01 de outubro de 2003, foi sancionada a Lei Federal Nº 10.74, que instituiu o Estatuto do Idoso. Esse documento conta com 118 artigos e reúne, em uma única e ampla peça legal, muitas das leis e das políticas já aprovadas, reforçando as diretrizes contidas na Política Nacional do Idoso. Além disso, o estatuto "incorporou novos elementos e enfoques, dando um tratamento integral e com uma visão de longo prazo ao estabelecimento de medidas que visam proporcionar o bem-estar dos idosos" (CAMARANO; PASINATO, 2004, p. 270).

Os dois documentos citados acima reforçam que é dever do Poder Público, da família e da sociedade garantir a efetivação dos direitos dos idosos nos termos da lei. O envolvimento dessas instâncias é relevante para a melhoria da qualidade de vida da população idosa e para a valorização do próprio processo de envelhecimento concernente a toda a sociedade. Apesar dos esforços coletivos entre organizações governamentais e a sociedade para a institucionalização dos direitos da pessoa idosa e sua valorização, ainda são frequentes denúncias de desrespeito, abandono, violência e maus-tratos contra este segmento social. Para analisarmos essa questão, devemos considerar como a experiência do envelhecimento é vista como negativa em distintas culturas e sociedades.

De acordo com a pesquisadora Maria Cecília de Souza Minayo (2005), em geral, nos distintos contextos históricos das sociedades, há uma atribuição de poderes para cada ciclo da vida e, em quase todas, seria possível observar um "desinvestimento" político e social na pessoa do idoso, e "a maioria das culturas tende a separar os velhos e a segregá-los e, real ou simbolicamente, desejar a sua morte" (2005, p.10). A autora ainda coloca que "nas sociedades ocidentais, o desejo social da morte do idoso se expressa, sobretudo, nas várias formas de violência física e emocional e nas negligências de cuidados" (MINAYO, 2005, p. 11). O sociólogo alemão Norbert Elias, em sua obra "A solidão dos moribundos" (2001), aborda o tema do envelhecimento e da morte, assim como analisa

como os grupos de “idade normal”, muitas vezes, têm dificuldade de se colocar no lugar de pessoas velhas na experiência de envelhecer. Nas palavras de Elias (2001, p. 80),

> Não é fácil imaginar que nosso próprio corpo, tão cheio de frescor e muitas vezes sensações agradáveis, pode ficar vagaroso, cansado e desajeitado. Não podemos imaginá-lo e, no fundo, não queremos. Dito de outra maneira, a identificação com os velhos e com os moribundos compreensivelmente coloca dificuldades especiais para as pessoas de outras faixas etárias. Consciente ou inconscientemente, elas resistem à ideia de seu próprio envelhecimento e morte tanto quanto possível.

Em seu diagnóstico sociológico, Elias (2001) demarca as diferenças entre a posição dos que envelhecem e dos moribundos nas sociedades industriais de hoje e nas pré-industriais ou no início da industrialização. De acordo com o autor, nas sociedades pré-industriais, em que a maioria das pessoas vivia em vilarejos e se ocupava do cultivo da terra e da criação do gado, quem lidava com aqueles que envelheciam era a família. Essa relação poderia ser amável ou brutal, e os velhos permaneciam dentro do espaço de vida da família, ainda que, às vezes, após um enfrentamento com os membros mais jovens. Em geral, os velhos morriam dentro desse espaço (ELIAS, 2001).

Já nas sociedades industrializadas, na qual nos encontramos hoje, o Estado protege (ou deveria proteger) o idoso ou o moribundo, como qualquer outro cidadão, da violência física óbvia. Todavia, as pessoas que envelhecem vão ficando cada vez mais isoladas da sociedade, do círculo da família e dos conhecidos (ELIAS, 2001). O envelhecimento estaria geralmente acompanhado de um processo de “esgarçamento” dos laços afetivos construídos ao longo da juventude e que ultrapassam o círculo familiar mais estreito. Elias (2001) ainda analisa como asilos podem se tornar “desertos de solidão” quando a separação dos idosos da vida normal e sua reunião com estranhos significam solidão para o indivíduo.

Na lógica capitalista, a velhice é, facilmente, concebida como o encerramento de um ciclo de produtividade, o que tende a implicar uma redução do poder aquisitivo. Tal visão negativa pode fazer parte do imaginário daqueles que não são idosos, mas também partir destes, fato que pode acarretar a perda da própria identidade (FEIJÓ; MEDEIROS, 2011) e diversas doenças físicas e psíquicas. Assim, há pessoas que desenvolvem, ao longo da vida, uma aversão, presente no subconsciente, à terceira idade, assim como estabelecem uma associação de que a velhice é equivalente à morte e/ou à inutilidade.

Socialmente, a discriminação contra a população idosa manifesta-se no desrespeito a espaços preferenciais, como assentos em ônibus, vagas de estacionamentos e filas. Além disso, são muitos os casos de abandono e violência (física e/ou psicológica). Feijó e Medeiros (2011) citam que, além desses preconceitos social/familiar, os quais contribuem para a manutenção da velhice como uma fase humilhante e decadente, há a violência cometida por parte do Estado e do Sistema de Saúde. O primeiro por olhar para os idosos como um indivíduo que gera gastos aos cofres públicos, e o segundo por não os tratar como prioridade e, assim, negligenciá-los e maltratá-los (FEIJÓ; MEDEIROS, 2011).

Enfim, sem a pretensão de esgotar o tema, inúmeras questões (nacionais e internacionais) devem ser levadas em consideração quando se aborda o envelhecimento populacional e os direitos e a valorização da pessoa idosa. Conscientes dessa complexidade temática e dos muitos focos (legais, sociais, culturais, econômicos etc.) possíveis de problematização, passamos, na seção seguinte, para a análise dos resultados do nosso projeto.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em primeiro lugar, cabe destacar, como resultado da prática descrita embasada na fundamentação teórica discutida, que não houve uma fragmentação das disciplinas escolares (Geografia, História e Redação), característica fundamental à Pedagogia de Projetos (ZANON; NARDELLI, 2008). Melhor dizendo, o processo de ensino-aprendizagem não aconteceu isolado nos componentes curriculares supracitados, mas as especificidades de cada um destes, complementarmente, serviram como base para alcançar as indagações e as pesquisas dos educandos. Nesse sentido, o processo de envelhecimento e os direitos e o respeito do idoso foram explorados de uma forma dialógica com os saberes escolares, numa perspectiva mais globalizante (GUEDES et al., 2017).

Na primeira etapa (em que os alunos foram apresentados à temática) e na segunda (na qual realizaram as pesquisas sob orientação dos professores), diferentes habilidades, competências e conhecimentos foram oportunizados. Assim, inicialmente, levantamos dados relativos à atual expectativa de vida do brasileiro (segundo o IBGE), assim como os comparamos aos percentuais do

passado e os estimados para o futuro, tanto no nosso país quanto em escala mundial. O legado da Geografia foi bastante útil nesse caso, pois é uma disciplina que já explora o conceito de envelhecimento populacional e as mudanças na pirâmide etária (representação gráfica com indicadores populacionais de certo local, de acordo com faixa etária e sexo). No escopo desse componente curricular, os estudantes também discutiram as causas do aumento da expectativa de vida e as implicações decorrentes desse fato na saúde, no transporte, na economia, na estrutura familiar etc.

A partir da História, foi possível entender como o envelhecimento populacional é uma alteração considerável do século XXI e como, internacionalmente, isso foi focalizado (por exemplo, na Assembleia Mundial sobre o Envelhecimento realizada na cidade de Viena). Mundialmente, ainda celebramos, no dia 15 de junho, o Dia Mundial de Conscientização da Violência contra a Pessoa Idosa, data estabelecida desde 2006 pela Organização das Nações Unidas (ONU) e pela Rede Internacional de Prevenção à Violência à Pessoa Idosa. Ademais, os discentes investigaram e compreenderam a relevância dos marcos legais, dos eventos históricos e das políticas públicas nacionais em prol dos direitos do idoso (como a Constituição Federal de 1988; a Política Nacional do Idoso; o Estatuto do Idoso; a criação da Sociedade Brasileira de Geriatria e Gerontologia; o trabalho realizado pelo SESC; a realização de seminários regionais – em São Paulo, Belo Horizonte e Fortaleza – e nacionais organizados pelo Ministério da Previdência e Assistência Social) (CAMARANO; PASINATO, 2004; POLTRONIERI; COSTA; SOARES, 2015). No âmbito do estado de Minas Gerais, no momento, temos uma delegacia especializada para o atendimento ao idoso na capital e um núcleo de atendimento a essa parcela da população em Juiz de Fora. Em especial em Belo Horizonte, cidade na qual se localiza o colégio onde o projeto foi aplicado, os estudantes identificaram a existência de um espaço, denominado Centro de Referência da Pessoa Idosa, que atende aproximadamente mil idosos, com atividades gratuitas como ginástica; aulas de dança, teatro, violão, pintura, artesanato; projeto de alfabetização etc. (PREFEITURA DE BELO HORIZONTE, 2018)[31].

Em Redação, o estudo foi de ordem mais social. Nessa lógica, os educandos foram

[31] Sugerimos a leitura de outros sites que foram consultados pelos alunos e que explicitam demais ações e órgãos federais, mineiros e belo-horizontinos a favor do idoso, como o Disque 100 (https://www.gov.br/mdh/pt-br/acesso-a-informacao/disque-100-1), a Estratégia Brasil Amigo da Pessoa Idosa (Ebapi) (https://www.gov.br/cidadania/pt-br/noticias-e-conteudos/desenvolvimento-social/noticias-desenvolvimento-social/ministerio-da-cidadania-lanca-capacitacao-sobre-estrategia-brasil-amigo-da-pessoa-idosa), iii. as delegacias especializadas e as centrais de recebimento, monitoramento e avaliação em direitos humanos (http://www.seguranca.mg.gov.br/pagamentos-registrados-em-2018-sesp/story/3299-governo-de-minas-gerais-amplia-acoes-voltadas-para-idosos).

estimulados a buscar informações históricas no que diz respeito à percepção da sociedade quanto à velhice, além de nuances relativas à gerontofobia e às ausências por parte da família, do Estado e do Sistema de Saúde (FEIJÓ; MEDEIROS, 2011). Os alunos foram incentivados ainda a refletir sobre essa realidade no próprio contexto familiar no qual estão inseridos, de modo a reconhecer se existem manifestações de negligência de cuidado, isolamento, indiferença, violência física, agressão verbal, perda da identidade, entre outras (MINAYO, 2005; ELIAS, 2001; FEIJÓ; MEDEIROS, 2011), no tratamento do idoso. Ponderamos, como pontuam Poltronieri, Costa e Soares (2015), que esse grupo social é marcado também por desigualdades raciais, de gênero, econômicas, o que condiciona, sempre, múltiplas trajetórias de vida.

Nas três disciplinas, confrontamos a percepção dos alunos sobre a velhice e a população idosa, assim como questionamos o jeito como lidam com esta. Logo, ao longo do tempo, suscitamos problematizações do tipo: “Como você compreende a figura do idoso?”, “Como você se enxerga como uma futura pessoa idosa?”, “No dia a dia, qual seu comportamento com relação aos espaços preferenciais, como assentos e filas, para idosos?”, “Velhice é sinônimo de quê?”, “Como você trata as pessoas idosas com quem convive?”, “O idoso representa um gasto para os cofres públicos? Por quê?”.

De posse desse vasto entendimento, passamos para a terceira etapa, na qual os discentes visitaram o Lar de Idosas Padre Leopoldo Mertens, localizado no bairro São Francisco, na cidade de Belo Horizonte. As figuras 1 e 2, expostas a seguir e disponíveis no site do colégio com o consentimento dos envolvidos, retratam tal momento:

Figuras 1 e 2 – Fotos dos alunos do 8º ano com as idosas do lar visitado





Fonte:<http://padremachado.edu.br/oitavo-ano-se-emociona-em-visita-ao-lar-de-idosas-padre-leopoldo-mertens/>. Acesso: 20 jul. 2020.

Constatamos que tal visita foi uma importante estratégia para tornar a aprendizagem mais significativa, conforme se presume na Pedagogia de Projetos (GUEDES et al., 2017). No caso, além de aplicar os saberes técnico-científicos (por exemplo, a aplicação do Estatuto do Idoso), de um modo em que os saberes escolares se conectaram, direta e explicitamente, à vida (ZANON; NARDELLI, 2008), os estudantes conversaram com as idosas e vivenciaram um pouco da rotina dessas mulheres que moram longe dos familiares em um lar, aberto à visitação, administrado pela Sociedade de São Vicente de Paulo (SSVP)32. Esse foi um aprendizado, pela via da experiência, que, certamente, deixou muitas memórias afetivas para os membros do 8º ano, pois ouviram muitas histórias de vida e entenderam as muitas dificuldades e ausências (em variados setores da sociedade) inerentes às trajetórias das idosas que lá vivem. As expressões faciais observáveis nos registros fotográficos evidenciam, ainda, a atenção, o cuidado, o compartilhamento, o carinho e a reciprocidade marcantes desse encontro. Posteriormente à visita, com o devido cuidado, debatemos como os asilos podem ser benéficos aos idosos, mas também ser um "deserto de solidão", como dissertamos a partir do sociólogo Elias (2001).

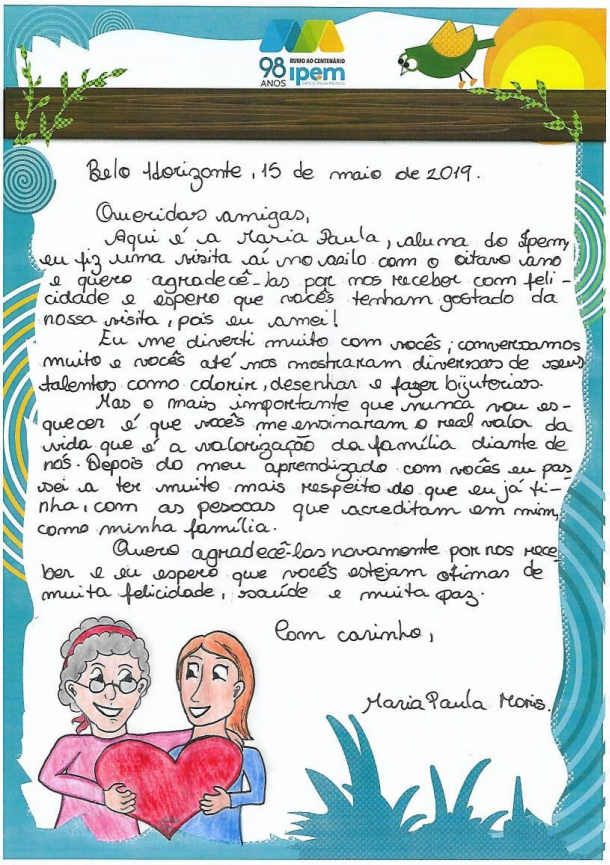
Após isso, na quarta etapa, os educandos, em grupos, planejaram, com o apoio dos docentes, uma exposição de fotografias – feitas durante a visita – com legendas informativas sobre os direitos e a valorização do idoso. Assim, cumpriram, em sequência, com a quinta fase do projeto que presumiu a socialização de todos esses conhecimentos apreendidos e dessas experiências. Tal mostra verbo-visual aconteceu nas próprias dependências da escola e teve, como público-alvo, outros estudantes e educadores da instituição, familiares e amigos. Esse foi, desse modo, o resultado do processo de um ensino-aprendizagem que sobressaltou a autonomia discente e a mediação docente, numa lógica que prezou pela investigação sobre o mundo, a descoberta, a criticidade, o diálogo e o desenvolvimento de capacidades que visem à transformação social, como bem defendeu Freire (1987).

Por fim, na última etapa, nas aulas de Redação, os alunos escreveram cartas às idosas visitadas por eles. Além do conhecimento sobre esse gênero textual e do aperfeiçoamento da escrita, essa produção – rara para as gerações mais jovens, mas lembrada nostalgicamente pelas mais velhas – foi uma estratégia adotada para se manter um contato com as idosas, relatar a elas o trabalho apresentado à comunidade escolar (fruto também daquela visita), agradecer – mais uma vez – o encontro e, assim,

[32] A SSVP é um movimento católico conduzido por leigos que, no caso em questão, buscam que os direitos das pessoas idosas sejam garantidos e respeitados, para que elas tenham melhor qualidade de vida alicerçada em valores como solidariedade, caridade, respeito, cuidado, amor ao próximo. Informações disponíveis em: <https://ssvpcmbh.org.br/lar-dos-idosos/lar-de-idosas-padre-lepoldo-mertens/>. Acesso: 28 jul. 2020.

compartilhar mais afeto. A figura 3 reproduz um exemplo de carta elaborada, cuidadosamente, por uma educanda:

Figura 3 - Exemplo de carta redigida por uma aluna do 8º ano às idosas do lar visitado



Fonte: Arquivo pessoal dos professores-pesquisadores

Em síntese, o projeto propiciou melhor compreensão de diferentes questões que perpassam o processo de envelhecimento, sem perder de vista a ampliação do respeito, da valorização e da atitude responsável com relação à pessoa idosa, como princípios basilares de cidadania, conforme prevê a BNCC (BRASIL, 2017, 2019). Isso, sem dúvidas, demandou constante participação dos estudantes, enquanto sujeitos ativos no processo educativo, assim como orientação e apoio por parte dos professores envolvidos. Essa concepção de ensinar e de aprender é, a nosso ver, uma grande potencialidade se trabalhar com a Pedagogia de Projetos, no entanto, ao mesmo tempo, um desafio,

uma vez que nem todos os alunos se sentem, de fato, motivados a buscar o conhecimento e a se verem como sujeitos protagonistas, questionadores, analíticos, atuantes e críticos (GUEDES et al., 2017).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que o projeto apresentado e analisado alcançou êxito, em primeira instância, por cumprir com a opção teórico-metodológica adotada, a Pedagogia de Projetos, e ressignificar, pois, o tradicional papel assumido por docentes e discentes na Educação Básica (GANDIN; FRANKE, 2005), numa perspectiva mais dialógica/horizontal e menos bancária (FREIRE, 1987, 1996). Quando tal pedagogia é, de fato, aplicada, ensinar é orientar, guiar, ajudar, ter uma intencionalidade e mostrar que qualquer ação implica objetivo, planejamento, investigação, questionamento, criação, melhoria; enquanto aprender traz consigo significado, autonomia, criatividade, tomada de atitude, comunicação, associação entre saberes, ressignificação de conceitos (GUEDES et al., 2017; PINHEIRO, 2015; PRADO, 2005). Nessa dinamicidade, o conhecimento não está dado nem findado, mas em constante (re)construção e conexão interdisciplinar com as formas de o estudante ser, estar, pensar, produzir e agir no mundo.

A respeito da temática abordada, podemos concluir que o processo de envelhecimento diz respeito à sociedade como um todo e deve ser objeto de estudo (nos mais variados componentes curriculares) e de informação compartilhada entre os atores sociais. Acolher os idosos e suas necessidades, valorizá-los ou lutar por justiça social para este segmento não deve ser visto como um gesto de benevolência, mas, sim, como um exercício de cidadania e de respeito aos direitos fundamentais de qualquer indivíduo. Alinhar as práticas docentes a uma educação fundamentalmente libertadora (FREIRE, 1987, 1996) é operar com estratégias pedagógicas que tornem a sala de aula e outros espaços um *lócus* de reflexão, de questionamento, de pesquisa e de troca de saberes e de experiências. Dessa forma, conjecturamos ser possível romper com paradigmas e preconceitos historicamente construídos, em especial à população idosa, e contribuir com a promoção de uma sociedade mais justa e igualitária para todos.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA IBGE NOTÍCIAS. **Em 2018, expectativa de vida era de 76,3 anos**. Disponível em:<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de noticias/releases/26104-em-2018-expectativa-de-vida-era-de-76-3-anos>. Acesso em: 25 de abr. 2020.

BARROS, R. H.; JUNIOR, E. P. G. Por uma história do velho ou do envelhecimento no Brasil. **CES Revista**, [S.l.], v. 27, n. 1, p. 75-92, jun. 2015. Disponível em: <https://seer.cesjf.br/index.php/cesRevista/article/view/310>. Acesso em: 06 jun. 2020.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador:** introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: < https://goo.gl/9QzJGq >. Acesso em: 13 mai. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Texto promulgado em 05 de outubro de 1988. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_06.12.2017/CON1988.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2020.

BRASIL. **Decreto-Lei 2.848, de 07 de dezembro de 1940**. Código Penal. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 31 dez. 1940. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm>. Acesso em: 06 jul.2020.

BRASIL. **Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003**. Dispõe sobre o estatuto do idoso e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 3 de outubro de 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.741.htm>. Acesso em: 13 mai. 2020.

BRASIL. **Temas contemporâneos transversais na BNCC**: contexto histórico e pressupostos pedagógicos. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3e4T4w8 >. Acesso em: 20 abr. 2020.

CAMARANO, A. A.; PASINATO, M. T. O envelhecimento populacional na agenda das políticas públicas. In: CAMARANO, A. A. (Org.). **Os Novos Idosos Brasileiros**: muito além dos 60? - Rio de Janeiro: IPEA, 2004. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/Arq_16_Cap_08.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2020.

ELIAS, Norbert. **A solidão dos moribundos**. Seguido de "Envelhecer e morrer". Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2001.

FEIJÓ, M. C. C.; MEDEIROS, S. A. R. A sociedade histórica dos velhos e a conquista de direitos e cidadania. **Revista Kairós Gerontologia**, 14(1), São Paulo, mar. 2011, p. 109-123.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

GANDIN, A. B.; FRANKE, S. S. **A organização de projetos na escola** – um sonho possível. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

GUEDES, J. D.; SOUZA, A. S.; SIDRIM, F. M. L.; LIMA, Q. F. O. Pedagogia de Projetos: uma ferramenta para a aprendizagem. **Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, v. 10, n. 33, supl. 2, p. 237-256, 2017.

MINAYO, M. C. **Violência contra idosos**: o avesso do respeito à experiência e à sabedoria. 2. ed. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2005. Disponível em: <http://www.observatorionacionaldoidoso.fiocruz.br/biblioteca/_livros/18.pdf.>. Acesso em: 30 jul. 2020.

ONU. **Ageing**. Disponível em: <https://www.un.org/en/sections/issues-depth/ageing/>. Acesso em: 06 jun. 2020.

PERISSÉ, C; MARLI, M. Caminhos para uma melhor idade. **Retratos:** a revista do IBGE. Rio de Janeiro, n. 16, fev. 2019. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/d4581e6bc87ad8768073f974c0a1102b.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2020.

PINHEIRO, L. M. **Pedagogia de Projetos:** a metodologia que usa os sentidos e a arte como base para o aprendizado. Rio de Janeiro: Clube de Autores, 2015.

POLTRONIERI, C. F; COSTA, J. S.; SOARES, N. In: **Anais do Congresso UEL,** Londrina/PR: UEL, 2015. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/mestradoservicosocial/congresso/anais/Trabalhos/eixo1/oral/35_politicas_publicas....pdf>. Acesso em: 30 jun. 2020.

PRADO, M. E. B. B. Pedagogia de projetos: fundamentos e implicações. In: ALMEIDA, M. E. B.; MORAN, J. M. (Org.). **Integração das tecnologias na educação**. Brasília: Ministério da Educação/SEED/TV Escola/Salto para o Futuro, 2005, p. 12-17.

PREFEITURA DE BELO HORIZONTE. **Centro de Referência da Pessoa Idosa é reformado.** 2018. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/noticias/centro-de-referencia-da-pessoa-idosa-e-reformado>. Acesso em: 27 jul. 2020.

ZANON; S. L. M.; NARDELLI, T. Projetos na escola. In: PAROLIN, S. R. H. (Org.). **Elaboração de projetos inovadores na educação profissional**. 2. ed. Curitiba: Coleção Inova, 2008, p. 43-74.



EDUCAÇÃO CIDADÃ E A SUPERAÇÃO DA FORMAÇÃO BANCÁRIA

ALVES, Francisco Marcos
Graduando em Direito Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).
Professor de Ensino Religioso nas Escolas Municipais N. Sra. Do Rosário, Newton Seixas e Decisão (Pombal-PB). prof.franciscomalves@gmail.com

RESUMO

O referido artigo, intitulado "Educação cidadã e a superação da formação bancária", tem por propósito provocar uma análise crítica e reflexiva acerca da temática em questão. É nosso intuito aprofundar significativamente uma abordagem dinâmica sobre os prejuízos que a educação tradicional e tecnicista tem provocado na educação, bem como realizar o levantamento de dados que versem sobre novas práticas que dinamizam o processo de ensino e aprendizagem. Impreterivelmente, a educação requer transformação e isso não pode ser negado diante do cenário do país. As bases que foram postas até então não tem favorecido satisfatoriamente a emancipação dos indivíduos que, infelizmente, encontram-se amordaçados às velhas técnicas reprodutivistas. Deste modo, salientamos a urgência que se apresenta para lançarmos as sementes de uma educação que valorize as experiências individuaisvoltadas para o bem do coletivo. São linhas norteadoras desta pesquisa, como objetivo geral: destacar a importância do processo de ensino e aprendizagem voltado para a formação cidadã e valorização dos espaços escolares e sociais; e enquanto objetivos específicos: analisar de maneira crítica e reflexiva os prejuízos da formação bancária; relatar a importância de um processo de ensino e aprendizagem que valorize as experiências dos indivíduos; e apresentar elementos que norteiemum processo voltado para a formação humana e cidadã. A elaboração do trabalho se fez a partir de pesquisa bibliográfica, sendo dado maior destaque a dois autores: Paulo Freire e Augusto Cury. Deste modo, o intuito é proporcionar ao ambiente acadêmico, escolar, profissional e à sociedade uma abordagem crítica, reflexiva e filosófica sobre a temática.

Palavras-chave: Educação. Ensino. Aprendizagem Cidadã.

INTRODUÇÃO

Ao longo da nossa vida muitas questões são formuladas, sendo algumas de maior relevância e outras com menor destaque para determinadas circunstâncias. O que mais tem me inquietado ao longo de minha humilde trajetória enquanto estudante, pesquisador e professor, é o que é a educação

e qual a sua finalidade. Isso é algo que tem me ocorrido diante da negação do direito que está posto nas leis e desejado pelos indivíduos que aspiram por ela,por meioda autonomia e da inserção deles na vida social.

A educação bancária, tão criticamente combatida pelos que levantam a bandeira da pedagogia crítica, tem cada vez mais conseguido suscitar adeptos pelo processo formativo empreendido em boa parte das instituições. Supomos que tal modo de processo de ensino e aprendizagem está destinando ao fracasso dos indivíduos, alémde suscitar a manutenção de um projeto de manutenção de poder. Talvez o nosso posicionamento provoque, dentre muitos pareceres, dois que gostaríamos de poupá-los: o primeiro é que isso que alertamos não é algo ultrapassado, pois está bem vivo e, muitas vezes, a tática do inimigo é fazer o outro acreditar que o mesmo não lhe causa perigo, para que na hora oportuna venha o ataque.O segundo é que a formação bancária não é despretensiosa, ela tem sim a sua meta.

Lamentavelmente a sociedade brasileira tem enveredado em muitas teorias e experimentos formativos da Europa ou da América do Norte, de países como França, Itália e Estado Unidos. Assim, pouco tem posto um olhar sobre o chão da realidade na qual estamos inseridos. Por isso, não deve ser estranha a afirmação de que pouco vale o conhecimento pessoal que os nossos estudantes trazem à sala de aula, pois o que é considerado é o que ele é capaz de repetir daquilo que lhe foi dito.

Quando é que poderemos pensar em uma educação pautada nos parâmetros da autonomia e da promoção da dignidade humana? Supomos que a resposta não poderia ser imediata e tão exata para não cometermos os mesmos erros daqueles que se apressam em ensinar algo como certo ou errado; assim, criteriosamente estabeleceremos pilares que norteiem a nossa aspiração. Apenas quando acabarmos a dicotomia entre o estudante e o professor, o sujeito e o objeto, o homem e o mundo,é que passaremos a compreender que a educação é um processo contínuo e dinâmico.

Estabelecemos como ponto de partida de nossa discussão a proposta conciliadora de que a educação deve contemplar inicialmente o contexto em que os estudantes estão inseridos, seus anseios e lutas, bem como os desafios que são estabelecidos dentro da escola e as possibilidades da superação deles. É interessante frisar que a escola é tentada a ser um aparelho ideológico de controle e reprodução social, negando, infelizmente, a efetivação dos direitos que rezam as próprias leis da educação. São linhas norteadoras desta pesquisa, como objetivo geral: destacar a importância do processo de ensino e aprendizagem voltado para a formação cidadã e valorização dos espaços escolares e sociais; e enquanto objetivos específicos: analisar de maneira crítica e reflexiva os

prejuízos da formação bancária; relatar a importância de um processo de ensino e aprendizagem que valorize as experiências dos indivíduos; e apresentar elementos que norteiem um processo voltado para a formação humana e cidadã.

A elaboração do trabalho se fez a partir de pesquisa bibliográfica, sendo dado maior destaque a dois autores: Paulo Freire e Augusto Cury. Deste modo, o intuito é proporcionar ao ambiente acadêmico, escolar, profissional e à sociedade uma abordagem crítica, reflexiva e filosófica sobre a temática, favorecendo deste mundo a nossa colaboração participativa no imenso projeto de crescimento da abordagem crítica da educação atrelada à consciência cidadã.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

A educação torna-se, cada vez mais, um processo dinâmico e uma pasta difícil para as secretarias de Estados e Municípios, bem como da União em nosso país, o Brasil. Digo isto pela exigência que a própria Lei de Diretrizes e Base da Educação,Lei 9.394/96, se compromete, em seu artigo 88, com o fato de que toda a educação Brasileira deve redimensionar-se à luz da referida lei em confronto com a realidade que se apresenta aos nossos olhos. Esta lei traz muitas garantias e, infelizmente, pouca efetivação é percebida. O maior inimigo que temos constatado em todo o processo formativo de nossas crianças e jovens é a formação bancária, que assola quase que a totalidade do ensino e aprendizagem.

Convivemos, infelizmente, na seara de inúmeros educadores e gestores que comungam da ideia da burguesia dominante de que a educação é simplesmente o repasse tecnicista daquilo que foi acumulado ao longo dos séculos pelo tesouro cultural. Entretanto, também nos deparamos com outros que, assim como nós, acreditam que um profissional alienado é um inautêntico (FREIRE, 1979, p. 19). É essa inautenticidade que reproduz a educação bancária.

> Na concepção “bancária” que estamos criticando, para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da “cultura do silêncio”, a “educação” “bancária” mantém e estimula a contradição (FREIRE, 1987, p. 38).

Para Freire (1982, p. 38),só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente,que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Elemento que, na visão “bancária” da educação, o “saber” é algo que é dado por quem sabe ao que não sabe.

Doação que se funda em uma das manifestações instrumentais da ideologia daopressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação daignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro.

> O ser alienado não olha para a realidade com critério pessoal mas com olhos alheios. Por isso vive uma realidade imaginária e não a sua pró pria realidade objetiva. Vive através da visão de outro país. Vive-se Rússia ou EstadosUnidos,masnãoseviveChile,Peru,GuatemalaouArgentina (FREIRE, 1979, p.19).

Supomos que, por estas e outras "sacadas" em torno do olhar criterioso acerca da educação como fomento para a construção de um indivíduo autônomo, mas também cumpridor de seus compromissos com a sociedade, é que o escritor e professor Paulo Freire seja tão criticado por aqueles que ideologicamente procuram impor formas de agir e pensar contrárias às suas e a proibição de tais conhecimentos em âmbito nacional. A educação fomenta a construção, a criatividade, a coragem e a denúncia. Quanto a isso, afirma Freire:

> Enquanto ser humano jamais aceitei que minha presença no mundo e minha passagem por ele fossem preestabelecidas. A minha compreensão das relações entre subjetividade e objetividade, consciência e mundo, prática e teoria foi sempre dialética e não mecânica. Se jamais defendi um papel todo poderoso para a subjetividade na História jamais, por outro lado, aceitei sua redução à pura reprodução da realidade material. E foi por isso que não apenas reconheci mas sublinhei a importância da educação no processo de *denúncia* da realidade perversa como do *anúncio* da realidade diferente a nascer da transformação da realidade denunciada (FREIRE, 2000, p.41).

Exposta a ideia de Freire de que a educação não poderá pegar a via da dicotomia, mas da perspectiva da práxis, ou seja, da ação reflexiva, expomos em relação à formação recebida pelos professores e, consequentemente, destes aos seus discentes, que a formação não pode ser encarada como um treinamento técnico profissional, tendo em vista apenas a boa produtividade ao processo produtivo (FREIRE, 2000, p. 43). Isso tem consequências, por isso é temida, e a mais forte é a provocação aos indivíduos em serem protagonistas de sua própria história.

> Mas o que quero dizer é o seguinte: na medida em que nos tornamos capazes de transformar o mundo, de dar nome às coisas, de perceber, de inteligir, de decidir, de escolher, de valorar, de, finalmente, *eticizar*o mundo, o nosso mover- nos nele e na história vem envolvendo necessariamente *sonhos* por cuja realização nos batemos. Daí então, que a nossa presença no mundo, implicando escolha e decisão, não seja uma presença neutra (FREIRE, 2000, p. 17).

Para Cury (2019, p.6), educar é proporcionar ao indivíduo a capacidade de pensar a sua ação. Não é adestrar o cérebro deles, mas desenvolver a consciência crítica. Enquanto médico

psiquiatra e estudioso da mente humana na perspectiva formativa, é muito importante este parecer, porque enaltece a compreensão do que é educar. Acrescenta que educar não é cobrar demais, mas conduzir para a autonomia; não é superproteger, mas estimular a trabalhar perdas e frustrações; não é punir, mas proporcionar o autocontrole e nutrir a alteridade.

O que Augusto Cury muito bem desenvolve na sua obra *20 regras de ouro para educar filhos e alunos: como formar mentes brilhantes na era da ansiedade*,confirma cientificamente a teoria de Freire, apresentada em sua obra *Educação e Mudança* (1979, p.19): o ser alienado não procura um mundo autêntico. Diante de um estrangeiro tratará de esconder as populações marginais e mostrará bairros residenciais, porque pensa que as cidades mais cultas são as que têm edifícios mais altos. Como o pensar alienado não é autêntico, também não se traduz numa ação concreta. Tudo isso é consequência da formação que não provoca o espírito crítico e libertador dos sujeitos.

> A capacidade de observar, de comparar, de avaliar para, decidindo, escolher, com o que, intervindo na vida da cidade, exercemos nossa cidadania, se erige então como uma competência fundamental. Se a minha não é uma presença neutra na história, devo assumir tão criticamente quanto possível sua politicidade. Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas para participar de práticas com ela coerentes (FREIRE, 2000, p.17).

É imprescindível ressaltarmos a importância de uma formação no processo de ensino e aprendizagem que valorize e proporcione aos indivíduos um conhecimento holístico, ao contrário do que até então tem feito a perspectiva da educação racionalista. Para Cury (2019,

p. 9) esse tipo de educação desprotege o planeta emoção daqueles a que nos propomos ser referência, pois os expõe a uma série de transtornos psíquicos. É preciso o cultivo de uma personalidade que favoreça a saída da plateia e o exercício de ingresso no palco.

Ainda podemos acrescentar a isso que, para Cury (2019, p.10): “Se não mudarmos a essência da educação, se não aprendermos a pilotar a complexa aeronave mental e protegermos o delicado planeta emoção, as sociedades modernas se converterão num grande hospital psiquiátrico a céu aberto!” Isso é uma dura e drástica realidade que o mercado de trabalho, com o qual a nossa formação está preocupada em lhes dar o melhor do que reproduzimos.

A sociedade anseia que as escolas preparem os alunos para aprenderem e produzirem o máximo que puderem, chegando ao ponto que não interessa o que aprenderam, mas quem aprendeu mais para ter a capacidade de ingressar em um determinado segmento (seja curso universitário ou trabalho) e possa ter capacidade de tornar o conhecimento um produto que esteja à disposição de

quem possa “dar mais” por ele. Isso é o que caracterizamos como alienação e,consequentemente, representa uma conjectura que tem gerado o desequilíbrio humano, pois tem desvalorizado, dentre tantos elementos que constituem o ser humano, um de muita importância: a emoção.

> Muitas escolas estão doentes, formando alunos doentes. Elas não os ensinam minimamente a gerir suas emoções e desenvolver habilidades para serem autores das suas próprias histórias. O racionalismo no máximo levou os alunos a aprenderem alguns valores, o que é completamente insuficiente para sobreviverem, serem livres e saudáveis nesta sociedade estressante. O cartesianismo enxergou o Homo sapiens como um ser classicamente pensante, racional, lógico, mas não entendeu que ele é dramaticamente emotivo, afetivo, sensível, inspirador, sonhador e sujeito a muitas armadilhas mentais (CURY, 2019, p.17).

Não podemos negar que o olhar produtivo do sistema capitalista, principal responsável pelo patrocínio do tecnicismo e da exigência da produção exacerbada no mercado do conhecimento, tenha feito ofuscar a realidade da emoção e a exaltaçãoda capacidade do homem enquanto ser pensante. Entretanto, é importante lembrar que é fundamental entender que, para Cury (2019, p.21): “Nada é mais agradável do que estar em paz no território da emoção! Nada é mais prazeroso do que ser autônomo, livre, protagonista, passar nos testes de estresse da vida! Por isso, todas as escolas deveriam ser escolas de gestão da emoção, escolas da inteligência socioemocional...”.

> A mente das crianças e dos jovens mudou, mas as escolas estão na Idade da Pedra, atrasadas cinco séculos. Os pais e professores assistem perplexos ao desenvolvimento mental notável dos filhos, mas, ao mesmo tempo, eles parecem incontroláveis. Nunca os jovens tiveram um raciocínio tão rápido e, ao mesmo tempo, jamais tiveram emoções tão frágeis e desprotegidas! (CURY, 2019, p.21).

De fato, a desarmonia tem permeado, em todo o processo de formação, seja na Educação Básica ou Superior, pública ou particular, pois é deixado de lado o verdadeiro sentido da educação e o aspecto levantado do campo da emoção merece destaque. De acordo com Cury (2019, p.25),a mais notável tarefa de um educador não é abarrotar de informações a mente de seus filhos e alunos, mas prepará-los para que sejam protagonistas de suas próprias histórias. Os alunos estão profundamente estressados, mentalmente agitados, com dificuldade de lidar com o tédio, com o sono de má qualidade, com baixo limiar para frustrações, com déficit de memória.

Embora pareça tão favorável a educação do nosso país, onde há a garantia das leis favorecendo o ingresso universal de todos os que estão na faixa etária entre os 4 e 17 anos, conforme exigência da Lei 9.394/96 em seu artigo 4° que trata de tal garantia, isso não é tão real. A mesma lei, em relação ao ingresso e permanência dos supracitados, exige para cumprimento o artigo 6° da mesma lei que garante obrigatoriedade da matrícula por parte dos responsáveis, e respaldo no artigo

53° do Estatuto da Criança e do Adolescente, regulamentado pela Lei 8.069/90. Confrontamos tudo isso que citamos com os artigos 26 e 27 da LDB onde, respectivamente, tratam do currículo e das diretrizes da educação básica, que, por sinal, é muito bacana, mas na efetivação todo o processo é permeado de apenas repasses e não de construção. “Não é sem razão que o próprio Einstein disse que “é mais importante a imaginação do que a informação”(CURY, 2019, p.36).

> Bombardeiam o cérebro dos alunos com milhões de informações, sem provocar a mente deles, estimular a arte da dúvida, da pergunta, de empreender, de se reinventar, de libertar a imaginação. Sem encorajá-los a ter o deleite do prazer de aprender, como Platão preconizava; a ter autonomia como Paulo Freire ansiava; a buscar pelo sentido de vida, como Victor Frankel almejava; à dar vazão à busca irrefreável da liberdade, como Sartre acreditava; a libertar o imaginário, como Einstein aspirava; ou a estimular o Eu a ser gestor da mente humana e autor da própria história, como eu humildemente sonho (CURY, 2019, p.35-36).

Compreendida a prerrogativa de que o que o estudante traz à sala de aula é tão importante quanto aquilo que o professor trouxe de seu planejamento e juntos poderão criar pontes e não barreiras, o conhecimento torna-se favorável e flui verdadeiramente. Em relação ao papel do educador, Freire (1982, p.55) afirma que não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, masdialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a nossa visão domundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo em quese constitui. Deste modo, a ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessasituação, sob pena de se fazer “bancária” ou de pregar no deserto.

> Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando- se, à sua identidade fazendo- se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos “conhecimentos de experiência feitos” com que chegam à escola. O respeito devido à dignidade do educando não me permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para a escola (FREIRE, 2005, p. 26).

Para Cury (2019, p.39): “(...) os alunos são considerados espectadores passivos do conhecimento expresso por seus mestres. Mas eles detestam essa posição; eles amam participar, compartilhar, construir, inventar, reinventar”. Deste modo, torna-se verdadeiramente um imperativo a transformação desta realidade. É urgente a construção não mais de um plano, mas de uma práxis da educação, onde teoria e prática estejam incorporadas, bem como a contemplação da vida destes na celebração das aulas. Digo celebração porque a sala de aula é encontro. E todo encontro é memória da vida; isto é celebrar. Quando somos alheios a isso, aquilo que vemos ou ouvimos não tem sentido ou importância, será esquecido ou reproduzido, mas jamais vivido.

No artigo 2° da Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira reza que, dentre outras competências, a educação deve favorecer aos educandos para a inserção na vida da sociedade, preparando-os para a cidadania. Caracterizar o que é ser um cidadão é dizer que é um indivíduo capaz de direitos e deveres. Não sei se considero isso como trágico ou cômico, posto em comparação com a realidade, já que a começar pelos próprios conselhos de educação na distribuição dos componentes curriculares, estes privilegiam muito mais as áreas de conhecimento de orientação técnica e pragmática do que as que favorecem a discussão e a participação. Em relação a isso, temos plena convicção de que cabe o pensamento de Paulo Freire:

> O desejo de conquista, talvez mais que o desejo, a necessidade da conquista, acompanha a ação antidialógica em todos os seus momentos. Através dela e para todos os fins implícitos na opressão, os opressores se esforçam por matar nos homens a sua condição de "admiradores" do mundo. Como não podem consegui-la, em termos totais, é preciso, então, mitificar o mundo (FREIRE, 2005, p.86).

Ter consciência do que caracteriza cidadania e o que deu a sua origem, encaminha-nos à compreensão de que falar de cidadania é também invocar a questão política. Com certeza a política permeia todas as nossas relações humanas; negar que a escola não é lugar de política é de fato querer menosprezar o espaço da construção da cidadania, omitindo direitos que são garantias do e para o cidadão. Segundo Vera Barreto (2004, p.57), provavelmente, Paulo Freire foi o primeiro educador a afirmar que não há educação politicamente neutra, ou seja, ela sempre estará do lado de uma proposta e, em uma sociedade de classes, é impossível que ela não esteja contra alguém.

Barreto (2004, p. 58) ainda acrescenta que, ao ser transformadora, a educação estará contra os grupos que se beneficiam com a situação e a favor dos que são prejudicados por ela. Ao ser conservadora, estará a favor dos grupos beneficiados e contra os prejudicados. Uma constatação importante comprovada pelos fatos.

> Esta constatação da politicidade da educação traz para o educador a necessidade de perguntar-se a quem está servindo com a educação que pratica. A negação de servir a algum grupo, isto é, a crença na neutralidade, é uma atitude conservadora que serve os que se beneficiam da situação (BARRETO, 2004, p.58).

Sabemos que quando Freire fala da indispensabilidade da consciência e da prática política ele não está se referindo à educação partidária, até porque esta é transitória e com propostas particulares para problemas específicos, mas direcionando à tomada de consciência de que todas as nossas relações são permeadas de tomadas de decisões. Os indivíduos são acolhidos nas suas respectivas famílias e na escola para que possam ser acompanhados para o ingresso na vida em

sociedade.

Como a própria lei prevê, a partirda Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, afirma-se o caráter obrigatório da responsabilidade das famílias e do Estado em formar os indivíduos, seguido das regulamentações do Estatuto da Criança e do Adolescente e da Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira. Embora falhe na aplicação, estas leis preveem que os nossos sejam favorecidos no processo formativo, contemplados com o conhecimento em seus vários aspectos: o cultivo e acompanhamento de suas emoções, a cultura, o conhecimento científico e a cidadania.

2 METODOLOGIA

O referido trabalho é resultado de pesquisa bibliográfica, em que consultamos livros físicos e digitais, bem como sites oficiais para a fundamentação da temática em debate: Educação cidadã e a superação da formação bancária. Na pesquisa, o tema nos proporcionou a consolidação das hipóteses e confirmou-nos que não há como construirmos e consolidarmos um processo de ensino e aprendizagem que atenda à sua real necessidade sem que valorizemos a vida dos indivíduos, tanto numa realidade pessoal, como também social.

> Enquanto para as posições dogmáticas, mecanicistas, a consciência, que venho chamando crítica, toma forma como uma espécie de epifenômeno, como resultado automático e mecânico de mudanças estruturais, para a dialética, a importância da consciência está em que, não sendo a fazedora da realidade, não é, por outro lado, como já disse, puro reflexo seu. É exatamente neste ponto que se coloca a importância fundamental da educação enquanto ato de conhecimento, não só de conteúdos mas da razão de ser dos fatos econômicos, sociais, políticos, ideológicos, históricos, que explicam o maior ou menor grau de "interdição do corpo"[39] consciente, a que estejamossubmetidos (FREIRE, 1992, p.53).

É importantíssima a defesa de uma formação cidadã que contemple o homem em sua totalidade. Com isso, abrimos a possibilidade de enxergar uma educação fundamentada na realidade dos indivíduos, que fala a sua linguagem e não a que procura desvirtuar o que é o ser em sua condição, com inúmeros elementos que o configuram. Para Freire (1982, p.55), por isto mesmo é que, muitas vezes, educadores e políticos falam e não são entendidos. Sua linguagem não sintoniza com a situação concreta dos homens a quem falam e sua fala é um discurso a mais, alienado e alienante.

> É isso que sempre defendi, é por isso que sempre me bati por uma alfabetização que, conhecendo a natureza social da aquisição da linguagem, jamais a dicotomize do processo político da luta pela cidadania. O que jamais defendi foi uma alfabetização neutra, um puro ba-be-bi-ba-bu, que, ainda, partisse da linguagem dos educadores e das educadoras e não da dos educandos(FREIRE, 1992, p.102).

O projeto de toda a pedagogia crítica é, na verdade, fortalecer o homem na sua busca por autonomia, tendo em vista,por meio da compreensão crítica de como se dão os conflitos sociais, ajudar o processo no qual a fraqueza dos oprimidos vai se tornando força capaz de transformar o poder dos opressores em fraqueza (FREIRE, 1992, p. 6).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Pudemos, por meio de tal pesquisa, chegar à compreensão de que é indispensável para a libertação dos indivíduos das algemas da reprodução intelectual e, consequentemente, da alienação, a provocação de uma educação em que se valorize a perspectiva da emoção e dos sentimentos dos que estão envolvidos no processo. Os resultados apresentados em relação à nossa pesquisa são bastante significativos, pois conseguimos comprovar a nossa hipótese inicial de que a educação bancária é algo que precisa ser superada devido aos seus inúmeros prejuízos na formação dos indivíduos, tendo sérias implicações para a sociedade.

> A narração, de que o educador é o sujeito, que conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em "vasilhas", em recipientes a serem "enchidos" pelo educador. Quanto mais vá "enchendo" os recipientes com seus "depósitos", tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente "encher", tanto melhores educandos serão (FREIRE, 1982, p. 37).

Para Cury (2019, p.39) os estudantes estão cada vez mais agitados; o último lugar em que milhões de alunos querem estar é dentro da sala de aula. As escolas, por não terem se reinventado, são chatas, entediantes, maçantes, ainda que tenham lousas digitais, carteiras confortáveis, ar-condicionado. Mas, por que isso acontece? Porque, infelizmente, ainda há o cultivo de que tenha que se aceitar que "o professor ensina" e o "aluno (o sem luz, sem conhecimento) aprende".

> Este é um saber fundante da nossa prática educativa, da formação docente, o da nossa inconclusão assumida. O ideal é que, na experiência educativa, educandos, educadoras e educadores, juntos, "convivam" de tal maneira com este como com outros saberes de que falarei que eles vão virando *sabedoria*. Algo que não é estranho a educadoras e educadores (FREIRE, 2005, p. 24).

Pelos dados levantados compreendemos que a educação bancária é algo ainda a ser

superado, mas que existem protótipos de uma busca pela verdadeira essência da educação, onde se valorize o conhecimento prévio dos estudantes na sala de aula, os orientando para práticas, a partir da escola, para uma vida social com característica cidadã. O entendimento desta conjuntura na educação tem uma grande valia não apenas para o indivíduo, mas para todo o sistema do qualele faz parte.

4 CONCLUSÃO

São imprescindíveis as bases que são lançadas pela pedagogia crítica para a transformação da educação, já que os passos dados até hoje, nas primeiras décadas do século XXI, demonstram que o processo de ensino e aprendizagem pautado na valorização do conhecimento dos indivíduos e o olhar crítico e reflexivo sobre a realidade que o cercam são capazes de elaborar e fomentar a práxis. Ter consciência do mundo que o cerca e poder agir sobre ele é muito mais de que um desejo, mas uma necessidade de rompimento com a dicotomia entre homem e mundo, sujeito e objeto.

A educação bancária é um projeto educacional que tem perpassado séculos e milênios e, até então, tem comprometido em massa o rendimento do processo de ensino e aprendizagem, mesmo que este em nosso país tenha caráter universal. Mesmo a educação sendo favorecida a todos, existe, por trás do interesse político dos que dominam, que os que têm posses vivenciem melhores níveis da formação para continuarem mandando, e as classes populares sejam formadas para continuarem sendo mandadas. Sem falar que, além de tudo isso, seja em um bloco ou em outro, este modo de formação tem desprestigiado o caráter emocional e social dos indivíduos.

Entendemos que a referida pesquisa tem um caráter importantíssimo para o processo de ensino e aprendizagem, pois o mesmo não encerra em si a discussão; pelo contrário, abre as portas para a discussão entre todos os que estão envolvidos de algum modo com a educação, favorecendo novas discussões e pesquisas acerca da temática em na luta pela superação da educação bancária. Tal pretensão impulsiona o compromisso de homens e mulheres, cidadãos e cidadãs, que sonham para seus filhos e estudantes uma nova sociedade, onde a educação não é um prejuízo, mas uma prioridade.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Vera. **Paulo Freire para educadores.** 6. ed. São Paulo: Arte e Ciência, 2004.

BRASIL. **Lei N° 8.069, de 13 de julho de 1990.**Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 04 ago. 2020.

_____. **Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 04 ago. 2020.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 04 ago. 2020.

CURY, Augusto. **20 regras de ouro para educar filhos e alunos:** como formar mentes brilhantes na era da ansiedade. 4. ed. São Paulo: Planeta, 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança.** 12. ed. Tradução de Moacir Gadotti e Lílian Lopes MartinSão Paulo: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

31/JUL e 1 e 2/AGO 2020
IV CONEPI
IV CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO & PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES
conepi.contatosempreendimentos.com.br
Evento 100% Online

TRAJETÓRIA DE VIDA E A CONSTITUIÇÃO DE SI: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL

SILVA, Ueliton André dos Santos
Mestrando em Crítica Cultural na Universidade do Estado da Bahia- Campus II.
Graduado em Psicologia pelo Centro Universitário UNIRB.
E-mail: ueliton_andre@hotmail.com.

RESUMO

O presente trabalho tem por finalidade posicionar as práticas educacionais sob uma perspectiva decolonial, na qual o ato de educar deve ser firmado no respeito às diferenças e na coexistência humana em sua pluralidade. Assim sendo, é evocado ao debate a questão da educação decolonial como instrumento de emancipação humana, ou seja, um elemento potencializador e promotor de práticas que focalizem o mundo real, cujas marcas do racismo, sexismo e das desigualdades sociais, econômicas e territoriais mostram seus efeitos de forma preserva sobre os grupos que foram e ainda são acoplados em posições subalternas, a saber, os negros, os indígenas, os moradores de comunidades rurais e as mulheres. Posto isso, o objetivo norteador deste trabalho é analisar de forma crítica o modelo de educação dominante, evidenciando os reflexos e efeitos do poder hegemônico presente nesse fazer, bem como, (re)problematizar algumas questões de origem social e histórica como forma de resistência e engajamento político para ler, entender e intervir sobre determinados fenômenos sociais que categorizam e esvaziam grupos humanos de suas potências de imanência. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa. Portanto, os dados que estruturam a pesquisa foram coletadas em livros, repositórios *online* de teses, revistas e periódicos científicos. Dentre os principais teóricos que fundamentam o trabalho são citados: Foucault (2008; 2010), Freire (1987; 2017; 2019) e Bauman (1989; 2008; 2012). Os resultados encontrados apontam que o ato de educar é um fazer social e político, quer dizer, não se trata aqui de uma prática revestida de neutralidade. Logo, é fundamental a proposição de meios que busquem consolidar esse fazer sob um viés humanizado, visto que a educação é um processo que possibilita ao sujeito se constituir como ser no mundo e para o mundo. Nesse sentido, a educação não deve ser tomada como um atributo inerente a uma natureza humana que deve ser regada para que assim possa desabrochar. O sujeito é criação e criador de suas relações. Logo, a educação ao se firmar no crivo da docilidade e normatização não só embota a potência criativa do educando, como também corrobora com a retroalimentação da discriminação, do preconceito, do racismo e etc. Dito isso, ressalta-se a importância do fazer educacional firmado no respeito, integralidade e coexistência do "eu" e do "outro".

Palavras-chave: Emancipação humana. Coexistência. Desigualdades. Decolonial

INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa estabelecer uma discussão na qual as práticas educacionais possam ser apreciadas sob uma perspectiva decolonial. De modo que, o ato de educar possa ser firmado no respeito às diferenças e na coexistência humana em sua pluralidade. Assim sendo, é evocado ao debate a questão da educação decolonial como instrumento de emancipação humana, quer dizer, um elemento potencializador e promotor de práticas que focalizem o mundo real, e assim possa superar as marcas do racismo, sexismo e das desigualdades sociais, econômicas e territoriais que mostram seus efeitos de forma preserva sobre os grupos que foram e ainda são vistos como subalternos.

Posto isso, o objetivo norteador deste trabalho é analisar de forma crítica o modelo de educação dominante, evidenciando os reflexos e efeitos do poder hegemônico presentes nesse fazer, bem como, (re)problematizar algumas questões de origem social e histórica como forma de resistência e engajamento político para que o educando possa ler, entender e intervir sobre determinados fenômenos sociais que categorizam e esvaziam grupos humanos de suas potências criadoras e transformadoras. Para a realização do estudo foi adotada a metodologia de pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa. Portanto, os dados que estruturam a pesquisa foram coletadas em livros, repositórios *online* de teses, revistas e periódicos científicos. Dentre os principais teóricos que fundamentam o trabalho são citados: Foucault (2008; 2010), Freire (1987; 2017; 2019) e Bauman (1989; 2008; 2012).

Os resultados encontrados evidenciam que ato de educar não se configura como uma ação neutra, mas antes, é um fazer social e político. Assim, é de fundamental importância estabelecer questionamentos acerca da intencionalidade dessa construção, quer dizer, propor uma análise crítica acerca dos interesses visíveis e invisíveis que operam sobre determinadas modelos educacionais. Logo, é importante a proposição de meios que busquem consolidar esse fazer sob um viés humanizado, visto que a educação é um processo que atravessa de forma direta o desenvolvimento do ser humano.

Dito isso, este trabalho concebe o ser humano como um agente ativo que constrói seu mundo à medida que é também por ele constituído. Por esse ângulo, é de fundamental importância uma educação que revele precedentes para a coexistência dos sujeitos em suas singularidades. Focaliza-se assim, uma via em que o sujeito possa efetivamente se constituir como um ser no mundo e para o seu mundo, sem que seja imposta uma doutrinação de subjetividades pautada nos interesses de uma elite

dominante que busca tirar de cena aqueles que são revestidos como inadequados, selvagens ou primitivos.

1 OBJETIVOS

Objetivo geral

Articular uma perspectiva decolonial frente ao modelo de educação dominante

Objetivo específicos

Identificar os reflexos e efeitos do poder hegemônico no modelo educacional.

Posicionar a prática educacional sob uma perspectiva decolonial.

Destacar a relevância das experiências de vida do educando como eixos norteadores para uma educação emancipadora.

2 METODOLOGIA

Partindo dos pressupostos *Lakatos* e *Marconi* (2003), a metodologia utilizada para a construção do presente trabalho foi a pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa. Portanto, os dados que estruturam o estudo foram coletados de livros, repositórios *online* de teses, revistas e periódicos científicos.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 A naturalização dos fenômenos sociais e seus efeitos na educação

Reproblematizar certos fenômenos sociais como a discriminação, o preconceito e a exclusão se constitui como uma ação urgente e necessária para a construção de uma sociedade que busca meios para salvaguardar a dignidade humana em sua genuína equivalência de direitos. Nesse sentido, analisar criticamente os elementos que compõem a dinâmica social, é antes de tudo uma forma de resistência que propícia um efetivo compromisso político para a construção de outras vias de leituras e entendimentos acerca da vida e do viver.

Nessa teia constitutiva, é oportuno destacar que o poder que cria ou retroalimenta os fenômenos supracitados não deve ser confundido com um objeto que se encontra sob o domínio de um sujeito em detrimento dos demais. Com efeito, o poder é essencialmente uma construção relacional, quer dizer, é uma produção das relações humanas (FOUCAULT, 2008). Sob essa roupagem, o poder hegemônico cria um circuito de operação silenciosa, mas intensa o suficiente para impor suas ordens e desígnios sob o subordinado. Esse agir ardiloso cria no sujeito submetido a determinadas configurações do poder um sentimento ilusório de tomada de decisão consciente, e com isso, passa a agir acreditando que seu comportamento decorre de sua própria vontade, dito de outra forma, ocorre uma filtração da vontade do dominador na vontade do dominado (HAN, 2019).

Nesse campo conjuntural, a educação não está isenta das investidas do poder dominante. Tendo em vista as relações sociais, políticas e econômicas que atravessam a educação é de suma importância o direcionamento de um olhar crítico acerca das práticas que são materializadas ou suprimidas das unidades escolares. Em corroboração a este argumento, Freire (2017) destaca que o padrão de educação que assume o lugar de prestigio social é oriundo dos desejos das classes hegemônicas. Assim sendo, o modelo educacional almejado/recusado por muitos indivíduos não se constitui como uma simples aspiração do educando. Como dito anteriormente, ao agir silenciosamente o poderio burguês cria certas configurações que se constituem como um conjunto de regras e modelos pré-formatados que são impostos como a única via possível para o indivíduo ser e estar no mundo.

Em decorrência desse processo de invasão, os sujeitos são classificados como superiores ou inferiores, desenvolvidos ou atrasados. Com efeito, é criada uma roupagem de subalternização que passa a ser imposta como sendo uma realidade fechada e que antecede sua existência. Nesse âmbito, os discursos autoritários se inserem como dispositivos de controle dos comportamentos e condutas das pessoas, comprimindo-as em rótulos depreciativos, e por vezes essas pessoas passam a aceitar e exibir a verdade e vontade do opressor como sendo algo apriorístico e à medida que a ideologia

opressora ganha força e profusão a vontade do opressor não é mais uma força externa, mas sim um elemento do campo subjetivo, erguida por meio das relações de poder (FREIRE, 2019).

Nessa linha analítica, Voltolini (2011) aponta que a educação não deve ser definida como uma qualidade inerente a uma natureza humana determinada que irá desabrochar naturalmente. Em corroboração, Freire (2017), afirma que a educação apresenta em si as marcas históricas, sociais e econômicas de cada época e de cada estrutura do poder dominante. Isso posto, a educação pode ser entendida como uma produção social, política e histórica. Logo, as análises efetuadas em torno dela devem ser projetadas sob um olhar crítico e contextual para que seja possível um enfretamento as constantes tentativas de inserção da educação no mercado econômico financeiro como sendo mais um dos seus produtos.

Assim sendo, compreender criticamente a historicidade de determinados rótulos sociais abre precedentes para que as pessoas possam elaborar novas leituras acerca de sua identidade rompendo com as perspectivas fatalistas e prescritivas do poder hegemônico (FREIRE, 2017). Fica evidente a importância de uma educação para à autonomia dos educandos. Pois, conforme afirma Maurano (2010), os sujeitos em seu processo constitutivo buscam acolhida em outras pessoas. Nesse sentido, a presença do *Outro* é um elemento necessário para formação do *Eu*. Isto pode ser verificado desde os anos iniciais na vida de uma criança, quando esta apresenta total dependência dos seus cuidadores. Contudo, destaca-se que esse ato de cuidado deve ter por finalidade a promoção da autonomia e não da dependência ou fixação do *Eu* ao *Outro*.

Não obstante, a alienação também é um fenômeno presente no desenvolvimento dos indivíduos. Nesse quesito, o desejo de amparo por vezes é convertido em dependência ou submissão do *Eu* ao *Outro*. Assim sendo, se percebe uma regulação inconsciente em que o desejo do *Eu* é capturado pelo desejo do *Outro* criando assim um processo de alienação conformadora que por vezes se manifesta de forma perversa, cuja finalidade é a sustentação de um *status quo* que tem em seu núcleo um modelo de sociedade e cidadão pré-instalado e que pode ecoar como elemento desestabilizador para o *Eu*. “Parece que estamos mesmo sob o império de Eros. E Eros não é apenas o deus do amor, mas, tal como propôs a psicanálise, é sobretudo a tendência à promoção de laços, tendência a estabelecer ligações” (MAURANO, 2010, p.12).

Nessa linha analítica, Voltolini (2011) destaca que o nascimento de um novo indivíduo está inscrito no desejo de um *Outro*. Dessa forma, inicialmente, os filhos são objetos de desejos dos próprios pais e na medida que avançam em seu desenvolvimento acabam sendo inseridos em redes mais amplas e complexas de desejos, a exemplo, grupos sociais, intuições escolares, mercado de

trabalho e etc. Sob essa tessitura, a consciência crítica é concebida como um instrumento que oferta aos indivíduos a possibilidade de assumirem um papel ativo na sociedade de modo a confrontar os determinantes sociais que insistem em se apresentar como elos determinantes da sua existência (FREIRE, 2019).

A consciência crítica é aqui acionada como um meio de problematização acerca da acepção que atribui a escola um caráter conformador de pessoas, na qual sua atuação deve ser pautar em um papel altamente disciplinador. Assim sendo, é conferida a instituição escolar a responsabilidade de conter os educandos dentro dos moldes sociais desejados, ou seja, um aparelho social à serviço da normatização humana, cujas práticas não objetivam apenas o controle dos corpos, mas também a dominação das subjetividades dos sujeitos. Deste modo, as disciplinas rigorosas, o esquadrinhamento do tempo e do espaço, bem como a designação do lugar a ser ocupado por cada corpo ressoam como artifícios de domínio e produção de corpos dóceis (FOUCAULT, 2010).

Por estarem alicerçadas nas bases do poder hegemônico a contestação de determinadas configurações sociais se mostra como uma tarefa complexa. Essa problemática se intensifica quando as críticas são direcionadas as verdades cristalizadas. Nesse sentido, os construtos sócios-culturais desempenham um papel de duplo efeito. O primeiro se relaciona com as consequências da distribuição material e simbólica nos espaços sociais, econômicos e políticos na formação dos sujeitos. O segundo aspecto está associado a posição ativa e transformadora que cada indivíduo pode assumir, cujas ações podem alterar as conversões e modelos culturais que lhes impõem lugares e papeis sociais pré-determinados.

Esse jogo transformador se encontra em fase de desenvolvimento, logo seu resultado não está decidido. O caminhar em prol de uma lutar revolucionária é o ponto chave para a construção de pontes que possibilitem aos indivíduos acessarem suas potencialidades, pois como alerta Paulo Freire (2019), o sujeito por ser *gente* deve ser agente ativo e consciente do seu inacabamento e das possibilidades de novas inserções.

> Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais, políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam (FREIRE, 2019, p. 53).

3.2 Os padrões culturais e suas implicações na constituição do indivíduo

Os padrões culturais impostos pelas camadas hegemônicas ressoam como engenhosos instrumentos para reprodução de ações irreflexivas, de modo que cada novo comportamento normatizado seja inserido na vida das pessoas como algo que pertence a rotina da sua própria condição humana. Assim, percebe-se que a "função de toda rotina é transformar a reflexão, o exame, a comprovação, a vigilância e outros esforços árduos e demorados em luxos sem os quais se pode passar" (BAUMAN, 2012, p.5). O conceito de cultura desenvolvido a partir da segunda metade do século XVIII, apresenta alguns indicativos que permitem uma compreensão acerca da imposição de papeis sociais pré-instalados na rotina do sujeito. Essa nova conceituação desenvolvida estabelece um ponto de diferenciação entre as coisas da natureza em sua forma bruta e o ser humano. Inscrita nessa perspectiva, a cultura é então concebida como tudo aquilo que tem sua origem através da ação humana. Por conseguinte, a natureza é entendida como aquilo que se deve obedecer, logo as características impostas como sendo algo inerente a natureza humana deveriam ser obedecidas a rigor (BAUMAN, 2012).

Aqui, a teoria sociológica proposta por Émile Durkheim, oferece uma releitura acerca da própria cultura, assim sendo, ao ser compreendida como um fato social, ela atuaria por meio dos três conceitos que caracterizam a proposta durkheimiana, a saber, coercitividade, exterioridade e generalidade. A coerção, imprime sobre o indivíduo uma força suficiente para fazê-lo agir conforme os moldes desejados, nessa reprodução sua vontade individual não é considerada. A exterioridade por sua vez demarca a existência desses processos como algo anterior a existência do indivíduo no mundo, logo, tem precedência e maior autoridade sobre o sujeito. Já a generalidade aparece expondo que tais fatos sociais são regras naturalizadas que devem ser seguidas por todas as pessoas em sua estadia no mundo (DURKHEIM, 2007).

Nessa esteira, Bauman (2012, p.6) apresenta que "os fatos culturais podem ser produtos humanos; contudo, uma vez produzidos, passam a confrontar seus antigos autores com toda a inflexível e indomável obstinação da natureza". Assim, ao correlacionar tal disposição com as ideias de Durkheim (2007), é verificado que as produções humanas ao serem solidificadas no crivo das leis dos fatos sociais passam a exercer uma força conjuntural sobre os indivíduos. Mas, é a partir da segunda metade do século XX, que ocorre um processo gradual de incorporação da natureza ao conceito de cultura. Esse fenômeno deu origem a culturalização da natureza (BAUMAN, 2012, p.6).

> A cultura é a atividade de fazer distinções, de classificar, segregar, marcar fronteiras - divide as pessoas em categorias unidas internamente pela similaridade e separadas externamente pela diferença; e de diferenciar os alcances de conduta atribuídos aos humanos alocados nas diferentes categorias (BAUMAN, 2008, p.45).

Para Bauman (2012, p.6), “a naturalização da cultura foi parte e parcela do moderno desencantamento do mundo”. Com isso, é constatado que em meio a essa (re)recriação de significados emergiu uma ideia de sujeito criativo, sensível e produtivo. Sob essa nova acepção, o indivíduo passa a ser compreendido como “eixo em torno do qual iriam girar as imagens do mundo”. Isto posto, se verifica que a lei da natureza humana se torna algo aplicável para explicar determinados processos que faziam parte do campo social e cultural. Articula-se assim, “um processo de individualização, em função do qual o sujeito precisa se haver com a responsabilidade de decidir os rumos de sua vida e, sobretudo, talvez aquilo que dispenda o maior trabalho, construir sentidos para ela” (BENIGNO, 2016, p.7).

Dessa forma, a ideia de autorresponsabilidade pelos rumos da própria vida assume um papel de destaque, visto que o fracasso ou sucesso de cada pessoa passa a ser explicado e legitimado por meio de suas ações. Nesse sentido, a ideia de liberdade total concebia os indivíduos como sendo naturalmente livres. Logo, eram inteiramente responsáveis pelas consequências dos seus atos (BAUMAN, 1989). Nessa trama, determinados fios de ordem burguesa guiados pela falsa ideia de democracia racial, econômica, política e religiosa, são mobilizados como argumentos explicativos para justificar que as situações degradantes, nas quais muitas pessoas vivem não seriam efeitos da colonização ou sua política de privilégios. Mas sim, que essas pessoas não fizeram o uso adequado e produtivo de sua liberdade, ou seja, o discurso burguês apresenta que os povos classificados como subalternos não trabalharam o suficiente para materializar seus sonhos. Eis um dos motes justificador para a imposição e defesa da meritocracia.

Assim, para aqueles que insistem em manter uma posição de conservação acerca da ideia da meritocracia e sua efetiva implantação em detrimento das políticas de cotas no modelo de sociedade vigente no Brasil, Bauman (1989, p.10) de forma pontual apresenta uma argumentação que pode ser interpretada como um convite à reflexão, “para fazermos coisas, precisamos de recursos”. Portanto, uma sociedade que prega a política da meritocracia não deve esquecer de providenciar os recursos indispensáveis para tais realizações.

3.3 Um olhar decolonial acerca das diferenças humanas

Em uma sociedade cuja característica central é a pluralidade humana, é imprescindível o desenvolvimento de uma educação que tenha como ponto norteador o respeito ao *Outro* como sendo uma extensão do *Eu*. Essa tarefa tem como objetivo a criação de um movimento de enfretamento as concepções das classes hegemônicas que insistem em impor seu modelo como o único possível. Sob esse cogito ditatorial, aqueles indivíduos que não se enquadram no padrão imposto deixam de ser vistos como possuidores de direitos para serem enquadrados como um outro que não é tão humano. E em decorrência desse enquadramento passam por um processo de exclusão material e simbólica (FANON, 2008).

Por meio dos pressupostos de Mignolo (2008), é possível trazer ao debate uma nova compreensão de sujeito. Na concepção desse autor as pessoas são constituídas por diferenças múltiplas, que dizer, são seres marcados pela heterogeneidade. Partindo dessa definição e com vista em tratar de uma proposta prática que focalize o protagonismo do educando é apresentada a Teoria dos Três I´s formulada por Cruz (2012). Embora, tal proposta teórica seja apresentada pela autora como um método voltado para ao ensino da leitura literária em sala de aula é possível uma expansão de horizontes acerca desse modelo tendo em vista seu caráter potencializador para a inserção dos educandos como agentes ativos e críticos ao fazerem leituras do seu mundo, buscando entender os signos e os significados socioculturais que compõem suas relações sociais.

Esta teoria apresenta três conceitos centrais: Introspecção, Imagem visiva e a Interlocução. A Introspecção pode ser compreendida como sendo o momento em que o sujeito toma para si o conhecimento daquilo que lhe está sendo oferecido. A Imagem visiva pode ser compreendida como um momento de criação das imagens acerca dos conteúdos introjetados. Por último, mas não menos importante acontece a Interlocução, momento em que o sujeito produz uma associação crítica com os conteúdos apreendidos e imageticamente criados. Contudo, é importante salientar que cada etapa não se compõe de forma isolada, mas sim ocorrem de maneira simultâneas (CRUZ, 2012).

Tais conceitos ao serem contextualizados com a vida das pessoas e seu contexto social é possível criar projetos educacionais que possibilitem aos sujeitos em fase formativa articularem seu *mundo real* com o *mundo educacional*. Por exemplo, a criação de um livro memorialístico por parte dos alunos e sua devida apresentação em sala de aula com a mediação do professor pode contribuir com esses sujeitos leitores de mundo a se inserir em suas relações de forma mais empática com os demais. Ao expor as diferenças como sendo portadoras de alteridade é possível criar novas leituras e interpretações de mundo que abram precedentes para a coexistência daquele que é diferente do *Eu*, pois esse, é diferente do *Outro* (FREIRE, 2017).

Deste modo, por meio da ação da Introjeção, da Imagem visisva e da Interlocução aplicadas a leitura do livro memorialístico (produzido pelos alunos em sala de aula) os educandos seriam apresentados as diferenças que compõem as singularidades de cada pessoa, ou seja, uma articulação educacional para a convivência e coexistência das diferenças. É por meio do processo de leitura que os sujeitos acham-se com novas experiências e lacunas que os impulsionam em seu desenvolvimento (CRUZ, 2012).

Com base em tais proposições é constatado que a educação assume um caráter plural, quer dizer, não se limita unicamente aos espaços escolares, ela é a vida em ação, cuja compressão deve se dar de forma ampla. Nesse sentido, a participação do agente educador na vida do educando deve ser pautada em um encontro que se amalgama no ato de ensinar e aprender. Assim, as relações e interações entre os diferentes sujeitos devem ser norteadas pelo respeito à sua condição humana. Condição essa marcada pelo inacabamento do indivíduo e sua condição de *Ser mais*. É com base nessa perspectiva que se advoga em prol de uma educação para a autonomia, uma educação com um compromisso ético e político (FREIRE, 2019).

3.4 Caminhos para uma educação formativa

Com base na teoria psicanalítica, Voltolini (2011, p. 66) aponta que um dos predicados centrais de um educador comprometido com seu fazer é o ato de "formar sem conformar". Dito isso, é possível alargar essa concepção para variados campos e cenários aos quais os indivíduos se inscrevem, seja na posição de aprendiz, seja no papel de educador. A ação do *Outro* sobre o *Eu* não deve ser regulamentada por um projeto de anulação, em que o educando deve se esvaziar de si para ser preenchido pelo educador. "Um bom mestre é aquele que permite que o discípulo o supere, não tanto no sentido de chegar mais longe que ele, mas de não ver mais nele a medida da condição ideal" (VOLTOLINI, 2011, p.67). "É inegável também, que o sujeito ao procurar a escola procura também sua ascensão socioeconômica e cultural" (CRUZ, 2012, p. 50). Contudo, é imprescindível a consolidação de uma educação não violenta e que possibilite ao educando atuar como protagonistas no processo de (re)escrita de si.

Sabendo que o mundo é hídrico e as pessoas como integrantes e fazedoras desse mundo são constituintes dessa hibridez. Assim, "cabe agora desorganizar a maneira moderna de conceber o mundo, em pares binários e dicotomias excludentes. Este é o papel do híbrido" (MIGLIEVICH-RIBEIRO, 2014, p. 69). Tomando como base tais explicações, a educação tem um papel basilar na

condução de uma nova orquestração social. Uma educação formadora, busca antes de tudo abrir precedentes para outras formas de leituras e interpretações do mundo e de si, apresentado ao sujeito sua pluralidade e inacabamento. Segundo Freire (2017), desde seu nascimento, as pessoas se constituem como seres no mundo e para o mundo. É nessa complexidade, que se institui os primeiros repertórios da educação, por vezes fortemente enraizadas no padrão hegemônico. O ato de educar tem um papel significativo na vida dos indivíduos, uma vez que é por meio dele que o sujeito em desenvolvimento produz a imagem de si através do contato com o *Outro*, bem como é através das relações com o mundo e com as demais pessoas que o *Eu* adentra no mundo simbólico, cultural, social e subjetivo.

Uma educação emancipadora consiste em um instrumento potencializador no processo de resistência e reconfiguração dos elementos que buscam impor certos determinantes sociais, econômicos, políticos e educacionais aos sujeitos categorizados como inferiores ou subalternos. Conforme advogado por Bauman (1989), a liberdade em seu sentido mais genuíno é um construto produzido nas relações, pois é através delas que as ações humanas se concretizam. Assim, é com base nessa acepção que se defende o estabelecimento de outras formas de relações, nas quais os indivíduos por meio de uma educação humanizada possam exercer de forma genuína a sua cidadania.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Entendida como um processo dialógico, a educação para emancipação propícia aos sujeitos um contato empático com as diferenças de mundo e modos de ser do *Outro*, compreendendo-as como elementos que devem ser respeitados. Assim, a consciência crítica abre precedentes para a reflexão e a ação a partir do inacabamento do *Eu* que é atravessado diretamente pelas relações com os demais. Nesse quesito, é possível o indivíduo assumir um papel de agente crítico e transformador de sua realidade ao confrontar as diferentes ações que venham de encontro a sua dignidade humana (FREIRE, 2019).

Nesse sentido, a introdução das memórias e histórias pessoais como canal de conexão entre os educandos se mostra como campo fecundo para um aprendizado que contemple a alteridade e a singularidade dos indivíduos. Esses métodos conferem as pessoas envolvidas um ato de reflexão acerca de sua própria vivência e a vivência do outro. Dessa forma, é possível a inserção de um fazer educacional que abarque a realidade dos alunos de modo a contribuir significativamente com a

difusão de uma formação que proporcione uma leitura crítica acerca de determinadas experiências pessoais (SOUZA et al, 2006). Posto que, “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo; os homens educam-se entre si, mediados pelo mundo" o ato de educar é antes de tudo uma preparação para a vida que ganha forma e sentido na relação entre as diversidades humanas, um agir no mundo externo que repercute no mundo interno e consequentemente na interpretação e reconhecimento que os indivíduos constroem de si e do *Outro* (FREIRE, 1987, p.34).

Conforme destacado por Miglievich-Ribeiro (2014), o indivíduo em seu processo constitutivo é atravessado por diferenças múltiplas. Sendo assim, um modelo educacional que tenta conceber um sujeito universal pautado na ideia de educação neutra opera a serviço da imposição do padrão hegemônico. Como já apontado por Freire (2019), o ato de educar não se apresenta na realidade como um ponto de neutralidade. Assim sendo, é fundamental um questionamento constante acerca do modelo de educação que se processa em um sistema social, visto que a sociedade tende a impor o modelo da classe hegemônica (FREIRE, 2017).

Posicionar a educação sob uma perspectiva decolonial se configura como empreendimento para a descentralização do fazer educacional do padrão hegemônico opressor, no qual a existência e as experiências de determinados indivíduos são reprimidas e contidas sob as amarras dos discursos normatizadores (MIGNOLO, 2008). Assim sendo, uma proposta educacional que tenha como foco a promoção da autonomia dos educandos deve deixar em evidência que as diferenças humanas é um ponto de alteridade a ser respeito. A educação é antes de tudo um movimento político que pode ser pensado para a criação de uma comunicação constante entre as diferenças múltiplas, sem que uma tenha sobrepor a outra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente à complexidade da temática apresentada é importante destacar que este estudo não teve por desígnio esgotar o assunto em discussão, mas antes servir de convite aos leitores, pais, pesquisadores, professores e demais profissionais que se interessam por tal problemática a um momento de reflexão crítica acerca de determinados conceitos que circulam de forma sutil e silenciosa em nossas relações e que se camuflam sob o véu da naturalização. Assim sendo, a ideia de cultura, de natureza humana, de liberdade e de educação devem ser constantemente (re)pensadas de forma crítica, pois não se tratam de processos preexistentes ao humano, mas antes, produtos das suas relações.

O fio condutor das ideias aqui apresentadas tem como base a constituição de um pensamento em prol de um horizonte para a (re)leitura e o reconhecimento de si como ser do inacabamento que pode se refazer e se reescrever por meio de uma educação emancipadora, cujo eixo norteador é uma prática para consolidação da autonomia dos educandos, uma educação para a formação em oposição a ideia de educação conformadora que permeia a sociedade nos seus diferentes âmbitos.

Em suma, é destacado que o ato de educar é um fazer social e político, quer dizer, não se trata aqui de uma prática revestida de neutralidade. Diante disso, é fundamental a proposição de meios que busquem consolidar esse fazer sob um viés humanizado, visto que a educação é um processo de possibilita ao sujeito se constituir como ser no mundo e para o mundo. Pois, ele é criação e criador de suas relações. Logo, a educação ao se firmar no crivo da docilidade e normatização, não só embota a potência criativa do sujeito, como corrobora com a retroalimentação da discriminação, do preconceito, do racismo e etc. Dito isso, é ressaltada a importância de um fazer educacional firmado no respeito e integralidade do ser.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Ensaios sobre o conceito de cultura**. Tradução: Carlos Alberto Medeiro Rio de Janeiro: Zaha Editora, 2012.

_____. **A sociedade individualizada**: vidas contadas e histórias vividas. Tradução José Gradei. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2008.

_____. **A liberdade**. Tradução: M.F Gonçalves de Azevedo. Lisboa: Editorial Estampa, 1989.

CRUZ, Maria de Fátima Berenice da. **Leitura literária na escola:** desafios e perspectivas de um leitor. Salvador: EDUNEB, 2012.

DURKHEIM, Émile. **As regras do Método Sociológico**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2007.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: Edufba, 2008. Disponível em :< https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2013/08/Frantz_Fanon_Pele_negra_mascaras_brancas.pdf>. Acesso em 05 de abril de 2020.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território, População**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2008.

_____. **Vigiar e punir**: Histórias da Violência nas Prisões**.** Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Editora Cortez, 2017.

_____. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários a prática educativa. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Paz e Terra, 2019.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

HAN, Byung-Chul. **O que é pode?** Tradução de Gabriel Salvi Philipson. Petrópolis: Editora Vozes, 2019.

LAKATOS, Eva Maria; *MARCONI*, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MAURANO, Denise. **Para que serve a psicanálise?** 3ª edição. Rio de Janeiro: Editora: Zahar, 2010.

MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adélia. Por uma razão decolonial: Desafios ético-político-epistemológicos à cosmovisão moderna. **Revista Civitas**, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 66-80, 2014. Disponível em :< http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/viewFile/16181/10959>. Acesso em 30 de março de 2020.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: A opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, nº 34, p. 287-324, 2008. Disponível em:< http://www.cadernosdeletras.uff.br/joomla/images/stories/edicoes/34/traducao.pdf >. Acesso em 04 de abril de 2020.

SOUZA, Cynthia Pereira de. et al. Atuação do grupo de estudos docência, memoria e gênero GEDOMGE-FEUSP (1994-2006). In: SOUZA, Elizeu Clementino. (org). **Autobiografias, histórias de vida e formação**: pesquisa e ensino. Porto Alegre/Salvador: EDIPUCRS: EDUNEB, 2006, p.21-30.

VOLTOLINI, Rinaldo. **Educação e psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

31/JUL e 1 e 2/AGO 2020
IV CONEPI
IV CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO & PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES
conepi.contatosempreendimentos.com.br
Evento 100% Online

EDUCAÇÃO MUSICAL PARA A CULTURA DE PAZ: UMA ANÁLISE SOBRE O ENSINO FUNDAMENTAL NA ESCOLA DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

ALCANTARA, Rafaela
Universidade Federal do Pará (UFPA)
rrafaelaalcantara@gmail.com

RESUMO

A sociedade brasileira vivencia o aumento da violência e acesso desta ao espaço escolar. A implementação de ações educativas revelam potencial transformador desta realidade. Este relato provém de experiências vivenciadas durante estágio do curso de licenciatura em música da Universidade Federal do Pará, realizado na Escola de Aplicação (EAUFPA). Caracteriza-se como pesquisa qualitativa de natureza descritiva, tendo-se utilizado de fichas de observação, planos de aula, registros audiovisuais e referenciais teóricos analisados durante o contato com turmas iniciais do ensino fundamental. Neste trabalho, buscou-se refletir sobre a importância da música, enquanto componente curricular, para a construção de uma cultura de paz através da educação. A relevância do tema reside na importância de fomentar o desenvolvimento de indivíduos desvinculados da produção de quaisquer formas de segregação e preconceito. Utilizou-se de referências bibliográficas de Vygotsky (1984), Freire (1996), Koellheutter (1998), Dupret (2002) e Amato (2006). Ao final, observou-se que o trabalho desenvolvido pelos educadores musicais do ensino básico possui papel decisivo para a modificação de comportamentos atrozes identificados desde a infância. Neste processo, é fundamental interferir em prol de uma formação para o respeito e igualdade.

Palavras-chave: educação musical. cultura de paz. ensino fundamental.

1 INTRODUÇÃO

Os altos índices de violência causados pelas dinâmicas sociais da atualidade ultrapassam os limites da escola, revelando-se enquanto problemática educacional. Algumas das principais estratégias para acrescer a qualidade da educação básica apontam para oferecer um ambiente pacífico e propício para o aprendizado. Inserir práticas comprometidas com a erradicação de comportamentos

violentos e preconceituosos requer envolvimento por parte da instituição escolar. Esta pesquisa provém da etapa de estágio supervisionado do sexto semestre do curso de licenciatura em música da Universidade Federal do Pará, realizado na Escola de Aplicação (EAUFPA), no bairro da Terra Firme, em Belém. Caracteriza-se como qualitativa de natureza descritiva, tendo-se utilizado de fichas de observação, planos de aula, registros audiovisuais e referenciais teóricos analisados durante o contato com turmas do ensino fundamental, em 2019. Neste trabalho, buscou-se refletir sobre a construção de uma cultura de paz por meio da música como componente curricular escolar. Este tema é primordial, haja vista a escalada da banalização da violência por parte de referências da mídia, entretenimento e política mundiais. Apesar disso, há ainda poucos estudos sobre a importância da música na educação básica para a formação de cidadãos favoráveis à harmonia social. Para esta pesquisa, utilizou-se de escritos acerca da abordagem sociointeracionista de Vygotsky (1984); propostas de formação ética de Freire (1996); contribuições de Koellheutter (1998) acerca da relação entre a formação humana e a musical; a construção da cultura de paz através da educação sob a perspectiva de Dupret (2002); e reflexões sobre a música na educação básica brasileira, apresentadas por Amato (2006). Ao final do período de atuação, observou-se que o trabalho desenvolvido pelos educadores musicais, em consonância com a comunidade escolar, possui papel decisivo para esta mudança social.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Refletir sobre a importância da música, enquanto componente curricular, para a construção de uma cultura de paz através da educação.

1.1.2 Objetivos específicos

Descrever práticas pedagógico-musicais utilizadas a fim de aplacar condutas prejudiciais à convivência pacífica em sociedade.

2 METODOLOGIA

Esta pesquisa analisou aspectos comportamentais do processo de aprendizagem de turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. A escola oferece ensino público e gratuito para toda a educação básica através de estrutura que conta com espaço amplo e materiais parcialmente adequados para as necessidades dos alunos aos quais comporta.

A temática deste trabalho parte de um episódio ocorrido no primeiro dia de estágio, quando um aluno cumprimentava os colegas com gestos e onomatopeias que faziam alusão a armas de fogo, revelando agressividade acentuada para com alunas do sexo feminino. Costuma haver descrédito no diálogo com os familiares, pois a maior parte destes não busca a resolução das situações relatadas pela equipe pedagógica, seja por falta de tempo ou interesse. A maioria das famílias impõe às crianças a autodefesa em casos de agressão e não costuma ensiná-las a dialogar e comunicar conflitos às instâncias capazes de solucioná-los.

Algumas crianças admiram super-heróis e realizam brincadeiras inspiradas nestes personagens, as quais envolvem armas e combates. Ao serem questionados, os alunos afirmam que seus heróis prediletos lutam durante os filmes. Ademais, um número elevado de estudantes apresenta atitudes possessivas, requerendo a atenção total dos professores e o acesso privilegiado aos instrumentos musicais. À medida que tais favorecimentos não são concedidos, ocorrem formas de castigo aos adultos, as quais consistem na interrupção da comunicação e participação na aula. Uma canção foi utilizada para melhorar tal comportamento, conscientizando-as através da metáfora de um tatu-bola, o qual aprende a compartilhar como parte de um processo de desenvolvimento corporal e pessoal. Canta-se que “toda criança diz que tudo é seu [...] como uma vez tinha um tatu-bolinha, mas outra vez nasceu um monte de irmãos, mais o amigo, mais a prima, o colega, a vizinha, e nessa ciranda o tatu-bolinha virou bolão, balão” (PERES; TATIT, 1996).

Além dessa iniciativa, a professora titular da classe faz uso de outras canções infantis, sendo que as melodias possuem letras de incentivo a bons comportamentos, além de temas educativos ou culturais. Há a prática de reproduzir sinfonias clássicas para o relaxamento em casos de agitação excessiva, além da permissão de escolha de músicas após o encerramento bem sucedido das atividades. Um trecho musical foi inserido na rotina da classe como forma de saudação aos estudantes recém-chegados pela manhã, notando-se que tais ações descritas contribuíram para incentivar a cordialidade entre eles.

Questões como o respeito às pessoas com deficiência foram exercitadas durante leituras e

atividades com instrumentos musicais, a exemplo do contato com a vibração de tambores para experimentar como um indivíduo surdo poderia sentir a música. A promoção de vivências de igualdade e respeito também foi realizada durante o mês da consciência negra, quando as canções visaram interlocuções sobre o racismo e a desmistificação de fatos sobre a África.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ao longo do desenvolvimento infantil, o comportamento possui objetivos próprios ao meio no qual está inserida. Neste processo, ocorre a descoberta de que a satisfação de necessidades pessoais está ligada a outros seres de sua convivência. Esse conceito é produto da ligação entre história individual e social (VYGOTSKY, 1984). Dessa forma, evidencia-se o impacto da interação humana para a aquisição de informações própria da aprendizagem.

Por conseguinte, estudos demonstram os benefícios da convivência baseada na cultura de paz, ou seja, em princípios de liberdade, justiça, democracia, direitos humanos, tolerância e igualdade, além da rejeição, individual e coletiva, das atrocidades que têm sido parte integrante da sociedade (DUPRET, 2002). No Brasil, o Plano Nacional de Educação busca “favorecer a adoção das providências para promover a construção da cultura de paz e um ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade” (BRASIL, 2014).

Para Freire (1984), as discriminações de raça, gênero e classe vão de encontro à ética necessária à prática educativa. O educador afirma ser fundamental exercer uma práxis íntegra em sala de aula, sendo o preparo científico do professor tão essencial quanto sua retidão ética. Assim sendo, o exímio docente deverá apresentar formação científica, respeito aos outros, coerência e capacidade de viver e aprender com o diferente.

Almeja-se que estas características integrem a formação do professor de música, cujo ofício foi instituído no país em 1854. Hoje, o ensino musical nas escolas de educação básica é escasso. A importância da ampliação desse espaço reside na complexidade do impacto da instituição escolar sobre toda a comunidade que a cerca, responsabilizando-se pela transmissão de valores culturais à sociedade (AMATO, 2006).

Koellheutter (1998) afirma que o educador musical do ensino regular não possui o objetivo de formar músicos, mas de aperfeiçoar as potencialidades do aluno e desenvolver habilidades indispensáveis a qualquer área, como a comunicação, autodisciplina, trabalho em equipe,

autoconfiança e responsabilidade, além do processo de conscientização do todo, base do raciocínio e da reflexão. Essa modalidade educacional, no caso da formação ocasional de futuros artistas ou não, capacita os estudantes a agirem a serviço da sociedade, situando a formação humana como objetivo da educação musical.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A experiência no referido campo escolar promove o contato direto com situações que seriam vividas somente no momento do vínculo empregatício dos graduandos. Igualmente, tal atividade ratifica a excelência do educador capaz de identificar e solucionar problemas em seu ambiente de atuação, observando e compreendendo as subjetividades do aluno.

Durante o decorrer do estágio, houve participações em aulas da educação infantil, onde os alunos apresentaram personalidade mais pacífica e colaborativa. As classes do ensino fundamental dificultaram mais o andamento das aulas, sendo que as concernentes aos anos finais demonstraram os comportamentos mais desrespeitosos entre si, havendo a necessidade de intervenção e repetição constante dos conteúdos.

Entretanto, as aulas de música revelaram potencial para modificar a realidade posta, haja vista ter obtido a diminuição dos conflitos interpessoais através do emprego das canções como veículo de mensagens e sensações relativas à convivência harmoniosa.

Depreendeu-se que o trabalho desenvolvido pelos educadores musicais do ensino básico possui papel decisivo para a modificação da realidade irascível vivenciada pela sociedade e espetacularizada por influências midiáticas e políticas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente relato representa uma tentativa de contribuição para o combate a princípios de manifestações de ódio na infância, momento em que estas podem tornar-se comuns quando a educação não está atenta a esta questão. Após tal reflexão, é possível vislumbrar a significância da formação do educador musical consciente de tais questões, além da união entre família, escola e sociedade para resolvê-las.

São necessários estudos aprofundados para identificar o perfil das crianças mais propensas a reproduzirem os comportamentos mencionados e buscar estratégias para difundir a cultura de paz por meio dos adultos que estas serão.

As diferenças são naturalmente existentes entre os infantes de uma escola, porém a educação musical poderá ser aplicada para a compreensão destas a partir do respeito, contribuindo não somente para o conhecimento sobre o mundo material, mas para a valorização da equidade.

REFERÊNCIAS

AMATO, R. Breve retrospectiva histórica e desafios do ensino de música na educação básica brasileira. **Opus**, v. 12, n. 1, p. 144-168, 2006.

BRASIL, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 26 jun. 2014a.

DUPRET, L. Cultura de paz e ações sócio-educativas: desafios para a escola contemporânea. **Psicologia Escolar e Educacional**. Campinas, v. 6, n. 1, p. 91-96, jun. 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1984.

KOELLREUTTER, H. **Educação musical hoje e, quiçá, amanhã.** In: LIMA, Sonia A. (Org.). Educadores musicais de São Paulo: Encontro e reflexões. São Paulo: Nacional, 1998.

PERES, S.; TATIT, P. Ciranda. In: Palavra Cantada. **Especial Dia das Crianças**. São Paulo: MCD, 1996. 1 CD.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

EIXO 1: GT 7 – LÍNGUA E LINGUAGENS: LÍNGUA MATERNA X SEGUNDA LÍNGUA EM CONTEXTO DE APRENDIZAGEM

Apresentação do Gt:

Artes, língua inglesa, língua espanhola e outras formas de linguagens partir do ensino de língua como L2 e L3 (segunda língua e terceira língua). Este GT busca acolher trabalhos de pesquisa ou experiências didáticas que visem o ensino de línguas (materna ou L2) com base no estudo dos gêneros discursivos. O objetivo do GT é gerar intercâmbio entre pesquisas e práticas docentes quem compreendam o gênero do discurso como ponto de partida para o ensino de língua materna ou estrangeira.

Coordenador do Gt:

Esp. Adilma Machado
Dra. Jaqueline Daniela Nascimento



REFLEXÕES SOBRE OS DESAFIOS E PERSPECTIVAS DO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA EM ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE ORIXIMINÁ-PA

BARRETO, Elcivana de Oliveira
Graduada em Letras com habilitação em Inglês e Literaturas da Língua Inglesa
nannabarretoorix@gmail.com.

RESUMO

Este estudo faz uma reflexão sobre as perspectivas e desafios do ensino-aprendizagem do componente curricular Língua Inglesa em escolas públicas da rede municipal de ensino do município de Oriximiná, localizado no oeste do estado do Pará. Pode-se inferir que o cotidiano da sala de aula se constitui como um verdadeiro laboratório para o professor-pesquisador, permitindo ao mesmo refletir, avaliar e mudar sua prática de ensino, principalmente quando o aluno não demonstra interesse pela sua disciplina, este desinteresse que parece ser um denominador comum nas aulas de língua inglesa. Diante disso, realizou-se levantamento e análise bibliográfica de autores que permitiram uma reflexão sobre a temática, dentre os quais Silva (2005) que aponta como os discursos construídos tanto por alunos, quanto por professores em torno do ensino e aprendizagem da língua estrangeira, se caracterizam como crenças. Buscando relacionar à teoria abordada, os relatos das experiências de uma docente de Língua Inglesa foram considerados fundamentais nesse estudo. Dessa forma, aponta-se que são muitos e variados os desafios enfrentados no ensino-aprendizagem da Língua inglesa, dentre os quais: as ideias pré-concebidas dos alunos frente ao aprendizado desse componente curricular; falta de recursos didáticos; falta de cursos de formação continuada para os docentes. Dentre as perspectivas apontam-se a necessidade um trabalho conjunto entre alunos, pais, professores e gestores para a desconstrução das crenças (2005) criadas pelos alunos, mas também incentivo e disponibilização de cursos de formação aos professores, como uma forma de atualizá-los principalmente quanto às novas metodologias e também quanto ao uso das tecnologias no processo ensino-aprendizagem. Para tanto, tais reflexões apontam que o processo de ensino-aprendizagem desse componente curricular, particularmente no Município de Oriximiná, é desafiador e também preocupante, mas como diria Freire (2003, p. 53-54) “é preciso insistir [...] Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito da História.”.

Palavras-chave: Desafios. Perspectivas. Ensino-aprendizagem. Língua inglesa. Escola pública.

1 INTRODUÇÃO

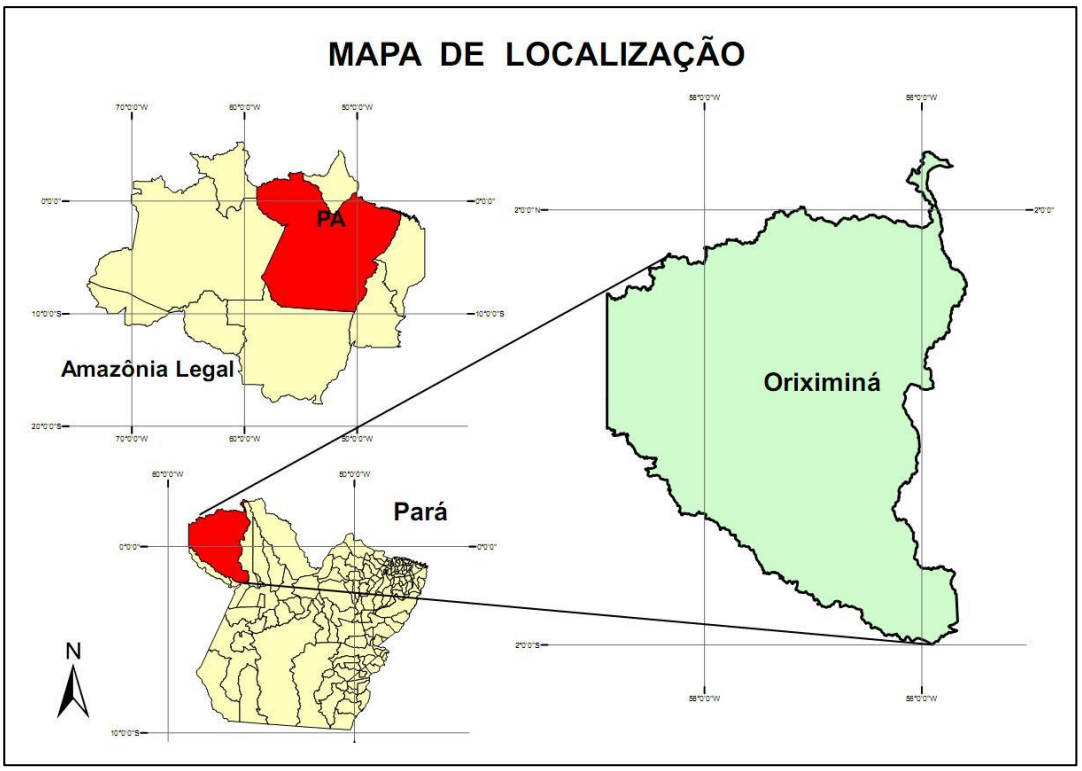
Pode-se inferir que o cotidiano da sala de aula se constitui como um verdadeiro laboratório para o professor-pesquisador, permitindo ao mesmo refletir, avaliar e mudar sua prática de ensino, principalmente quando o aluno não demonstra interesse pela sua disciplina, este desinteresse que parece ser um denominador comum nas aulas de língua inglesa. Quando se fala do processo de ensino aprendizagem da Língua Inglesa nas escolas públicas, observa-se o grande desafio enfrentado tanto pelos alunos quanto pelos professores. De um lado, uma parte dos alunos demonstra desinteresse pela disciplina, desinteresse que geralmente vem vinculado a expressões do tipo: "porque estudar inglês se eu não vou utilizar?"; "Inglês é muito difícil, eu não consigo aprender"; "eu não consigo aprender nem o português direito, imagina o inglês". De outro lado se colocam os professores que buscam alternativas para estimular o interesse dos alunos, pois entendem que não basta dominar os conteúdos, é preciso refletir sobre as concepções pedagógicas que perpassam a relação teoria e prática, que possa levá-los a uma reflexão da sua didática e metodologia, elementos fundamentais no processo ensino-aprendizagem.

Assim, alguns autores permitem uma reflexão sobre a temática, dentre os quais Silva (2005) que aponta como os discursos construídos tanto por alunos, quanto por professores em torno do ensino e aprendizagem da língua estrangeira, se caracterizam como crenças. Nesse sentido, a correlação entre a teoria abordada e os relatos das experiências de uma docente de Língua Inglesa foram considerados fundamentais nesse estudo. Dessa forma, aponta-se que são muitos e variados os desafios enfrentados no ensino-aprendizagem da Língua inglesa, dentre os quais: as ideias pré-concebidas dos alunos frente ao aprendizado desse componente curricular; falta de recursos didáticos; falta de cursos de formação continuada para os docentes. Para tanto, tais reflexões apontam que o processo de ensino-aprendizagem desse componente curricular, particularmente no Município de Oriximiná, é desafiador e também preocupante, mas como diria Freire (2003, p. 53-54) "é preciso insistir [...] Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito da História.".

A realização deste trabalho está inteiramente relacionada com a minha experiência profissional na Escola Municipal de Ensino Fundamental "Professora Iracema Givoni", fundada em 24 de abril de 1979, localizada na periferia do município de Oriximiná. Localizado no oeste do estado do Pará, na zona fisiográfica do Baixo Amazonas, Oriximiná **(FIGURA 1)** possui uma extensão territorial de 107.613,838 km² com uma população estimada de 73.096 habitantes (IBGE, 2020). De acordo com o senso geográfico de 2010, a taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade correspondia a 96,3 %, ficando no 48º lugar no ranking estadual. Apresenta um IDEB – Anos iniciais do ensino

fundamental correspondente a rede pública, corresponde a 4,8 (ano de 2017), e o IDEB – Anos finais do ensino fundamental da rede pública, corresponde a 4,1 (ano de 2017).

Figura 1 – Localização do município de Oriximiná



Fonte: Barreto, 2010

Há 10 anos atuando como docente do componente curricular Língua Inglesa na escola supracitada, busco desenvolver um trabalho que possa envolver o aluno na disciplina. Contudo, ainda há resistência por parte dos discentes, resistência que soma a outros fatores que tornam o ensino-aprendizagem da Língua Inglesa um grande desafio. Dessa forma, o presente trabalho é reflexo de um relato de experiência e denota a realidade do ensino e aprendizagem de Língua Inglesa no nível básico na rede de ensino do município de Oriximiná, especificamente numa escola pública localizada na periferia da cidade. Espera-se que este trabalho, possa contribuir para ampliar não apenas o debate sobre a temática, mas que este repercuta em novos caminhos, possibilidades de enfretamento aos desafios postos nesse trabalho.

1.1 OBJETIVOS

O objetivo principal do presente trabalho é analisar, por meio de relato de experiência, os desafios e as perspectivas do ensino-aprendizagem do componente curricular “língua inglesa” na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Iracema Givoni, localizada no município de Oriximiná-PA.

Como objetivos específicos: identificar os desafios no processo de ensino-aprendizagem do componente curricular de Língua Inglesa; e apontar as perspectivas de superação dos desafios encontrados no processo ensino-aprendizagem de Língua Inglesa.

2 METODOLOGIA

A dimensão e a complexidade do objeto de estudo deste trabalho, direciona este a uma pesquisa de caráter qualitativo e quantitativo, o qual parte das diferenciações e similaridades do objeto de estudo com vistas a alcançar os objetivos propostos neste trabalho. Assim, foi utilizado o seguinte sistema instrumental técnico-empírico:

1. Pesquisa e análise bibliográfica, que permitiu o levantamento e análise bibliográfica de temas relacionados à pesquisa. Segundo Piana (2009) a pesquisa bibliográfica propicia uma sondagem mais aprofundada em relação ao tema em estudo, além de aperfeiçoar a parte teórica da pesquisa. Diante disso, se buscou autores que trabalhem as limitações do processo ensino-aprendizagem da Língua Inglesa no contexto nacional, mas também, amazônico. Será feito ainda a revisão de autores que subsidiem a analise das politicas públicas de Educação para analisarmos no contexto do ensino-aprendizagem da Língua Inglesa.

2. Levantamento e análise documental, que de acordo com Silva (et al. 2009 p. 4547) permite a investigação de determinada problemática não em sua interação imediata, mas de forma indireta, por meio do estudo dos documentos que são produzidos pelo homem [...]. Estudar documentos implica fazê-lo a partir do ponto de vista de quem os produziu, isso requer cuidado e perícia parte do pesquisador para não comprometer a validade do seu estudo. Dessa forma, para dar mais subsídios ao trabalho, foram consultados a BNCC (2017) e o Plano Municipal da Educação de Oriximiná.

3. Levantamento de dados primários, através de um relato de experiência elaborado pela docente do componente curricular L.I na escola, tomada como referencial empírico. Tal instrumental metodológico subsidiou o desenvolvimento deste estudo.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para Minuzzi e Fachin (S/D), a linguagem é um fato humano, intimamente relacionado com as experiências sociais, e esta se apresenta de várias maneiras. Tratando-se da Língua Inglesa, observa-se como esta se tornou parte do cotidiano dos brasileiros, na atualidade, se faz presente em praticamente todos os lugares. Podemos encontrá-la na internet, nos rótulos dos produtos das prateleiras de supermercado, farmácias, nos outdoors, no guia dos vídeos games, etc.

Quando se volta esse olhar para o processo de ensino aprendizagem da Língua Inglesa nas escolas públicas, observa-se contudo, o grande desafio enfrentado tanto pelos alunos quanto pelos professores. De um lado, uma parte dos alunos demonstra desinteresse pela disciplina, desinteresse que geralmente vem vinculado a expressões do tipo: "por que estudar inglês, se eu não vou utilizar?"; "Inglês é muito difícil, eu não consigo aprender"; "eu não consigo aprender nem o português direito, imagina o inglês". De outro lado, os professores buscam alternativas para estimular o interesse dos alunos, pois entendem que não basta dominar os conteúdos, é preciso refletir sobre as concepções pedagógicas que perpassam a relação teoria e prática, levando-os assim a uma reflexão da sua didática e metodologia, elementos fundamentais no processo ensino-aprendizagem.

Para Silva (2005), esses discursos construídos tanto por alunos, quanto por professores em torno do ensino e aprendizagem da língua estrangeira, se caracterizam como crenças. Diante disso, apresenta a seguinte definição, para crenças no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira (LE),

> (...) ideias ou conjunto de ideias para as quais apresentamos graus distintos de adesão. As crenças na teoria de ensino e aprendizagem de línguas são essas ideias que tanto alunos, professores e terceiros têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas e que se (re) constroem neles mediante as suas próprias experiências de vida e que se mantêm por um certo período de tempo (SILVA, 2005, p. 77).

Dessa forma, é possível inferir que, principalmente, os alunos possuem ideias pré-concebidas do aprendizado da LE, as quais podem ser tanto positivas quanto negativas, nesse caso, o contexto histórico-social será determinante, este que subsidiará a formação dessas ideias, e quando esse aluno passar a vivenciar o ambientar escolar, tais crenças podem ser firmadas como verdades ou descontruídas.

Nesse interim, que o sujeito professor é fundamental. Há inclusive uma necessidade de assumir uma postura como professor crítico - reflexivo e professor pesquisador (PIMENTA & LIMA,

2006), postura essa que permita o professor se desvincular da compreensão do ensino de línguas apenas como um conjunto de conteúdos e regras gramaticais que devem ser memorizados, com objetivo de estabelecer um simples código linguístico e assim permitir a comunicação entre as comunidades, sua postura deve superar esta visão. Assim, deve considerar no processo de ensino-aprendizagem, os vários contextos histórico-culturais, bem como, as particularidades e singularidades dos alunos, pois conforme destaca Paiva (2005, p.29)

Em se tratando do processo ensino-aprendizagem no contexto da região amazônica, isso se torna imprescindível, pois a região apresenta não apenas um, mas uma diversidade de contextos histórico-sociais, formados por diversos sujeitos, valorizando e recuperando memórias coletivas e histórias de vida desses sujeitos no ambiente escolar. Diante disso, destaca-se Sousa e Colares (SOUSA e COLARES, 2019), que apontam que a educação no contexto regional amazônico deve considerar:

> [...] o território rico, tanto em seus recursos naturais quanto em sua diversidade populacional, e a partir dos conhecimentos específicos, tecidos no cotidiano do aluno, articulá-lo aos conhecimentos de ordem superior que foram constituídos ao longo da história humana, pois o conhecimento específico ou particular somente terá relevância se partir dos aspectos gerais, como forma de compreender a micro e a macro realidade que se está inserido. (SOUSA E COLARES, 2019, p. 227)

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular aprovada no ano de 2017, a Língua Inglesa faz parte da área de linguagens, esta que tem como finalidade proporcionar aos estudantes participação em práticas de linguagem diversificadas. No caso específico da Língua Inglesa, a BNCC (BRASIL, 2017) apresenta a importância desta no currículo escolar, considerando as possibilidades de acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, mas também a sua contribuição na formação crítica e cidadã dos alunos, sem mencionar no universo de possibilidades que se amplia para a construção de conhecimentos e para continuação dos estudos para além das fronteiras nacionais.

Diante disso, pode se inferir que o ensino da Língua Inglesa é fundamental para o desenvolvimento social e subjetivo do aluno, principalmente, quando por meio desta, o aluno poderá ampliar suas concepções culturais e de mundo, reverberando em sua formação como cidadão crítico e comprometido com o desenvolvimento do seu lugar. Assim:

> Atualmente, o inglês é a língua nativa de mais de meio bilhão de pessoas oriundas tanto do centro quanto da periferia do globo. É a língua mais falada do mundo por não-nativos e,

> provavelmente, o único idioma que possui mais falantes não-nativos que nativos. São três falantes não-nativos para cada falante nativo (SIQUEIRA, 2005, p.14).

Além disso, Pagliarini Cox e Assis-Peterson (2001, p.17) abordam que foi somente a partir dos anos de 1970, frente à noção de competência comunicativa, que o ensino do inglês passou a ser percebido como uma habilidade funcional, na qual não somente se deveriam incluir regras gramaticais, como também "[...] uma competência pragmática, exigida para a interpretação, expressão e negociação de sentido no contexto imediato da situação de fala. O foco das atividades da sala de aula se desloca da forma (correção gramatical) para o sentido (fluência comunicativa)". Da mesma forma, descrevem Pagliarini Cox e Assis-Peterson (2001) que pensadores como Pennycook aludem ao ensino do inglês como um instrumento da comunicação global, onde:

> Quem ensina inglês não pode deixar de se colocar criticamente em relação ao discurso dominante que representa a internacionalização do inglês como um bem, um passaporte para o primeiro mundo. Quem ensina inglês não pode deixar de considerar as relações de seu trabalho com a expansão da língua, avaliando criticamente as implicações de sua prática na produção e reprodução das desigualdades sociais. Quem ensina inglês não pode deixar de se perguntar se está colaborando para perpetuar a dominação de uns sobre os outros (PAGLIARINI COX E ASSIS-PETERSON, 2001, p. 4)

Diante disso, vale destacar a importância do papel do professor, que cabe a ele buscar, inovar as suas estratégias de ensino aprendizagem para que esse aluno perceba a importância do componente curricular L.I. Por esta razão, pode-se dizer que o profissional dessa área deve estar preocupado não só com o ensino das regras gramaticais, mas também em proporcionar ao educando o ato de comunicar-se e as possibilidades destes conhecimentos se solidificarem em seu meio social, por isso que de acordo com Antunes (2003):

> Portanto, a questão maior não é ensinar ou não ensinar a gramática. (...) a questão maior é discernir sobre o objeto do ensino: as regras de como se usa a língua nos mais variados gêneros de textos orais e escritos. (...) Além do que, toda a atuação verbal se dá através de textos, independentemente de sua função e de sua extensão. (...) Fazer e entender textos não é, assim, uma atividade eventual, alguma coisa que as pessoas fazem uma vez ou outra, em circunstâncias muitas especiais. É que coisa que se faz todo dia, sempre que se fala ou sempre que se escreve. (ANTUNES, 2003, p. 88-92)

Sendo assim, o ensino aprendizagem de Língua Inglesa não deve se restringir ao material didático, o professor tem que se reinventar para despertar o interesse do aluno e desconstruir as ideias "pré" concebidas em relação ao componente curricular. Além de ser capaz de observar e analisar a realidade do aluno, para contribuir veementemente para formação do aprendizado do educando,

instaurando condições favoráveis à formação de sujeitos cognoscíveis, suscetíveis a uma transcendência de comportamento no âmbito social.

De acordo com os PCN's "o trabalho com a Língua Estrangeira no Ensino Fundamental exige do professor um aprofundamento sobre alguns aspectos essenciais para a organização do ensino, a caracterização dos alunos e a complexidade que representa a aprendizagem de outra língua" (1998, p. 30). Aliás, isso se faz necessário, em qualquer e todo processo de ensino-aprendizagem, pois "o professor que não leve a sério sua formação, não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe". (FREIRE, 2018, p. 99).

Dessa forma, o sujeito professor é fundamental. Há inclusive uma necessidade de assumir uma postura como professor crítico - reflexivo e professor pesquisador (PIMENTA & LIMA, 2006), postura essa que permita o professor se desvincular da compreensão do ensino de línguas apenas como um conjunto de conteúdos e regras gramaticais que devem ser memorizados, com objetivo de estabelecer um simples código linguístico e assim permitir a comunicação entre as comunidades, sua postura deve superar esta visão. Assim, deve considerar no processo de ensino-aprendizagem, os vários contextos histórico-culturais, bem como, as particularidades e singularidades dos alunos, pois conforme destaca Paiva (2005):

> A aprendizagem de uma LE é um processo que sofre mediações diversas, ocorre em contextos diversificados e não funciona de forma igual com todos os indivíduos. Como cada ser humano é diferente do outro, os processos semióticos, as conexões efetuadas, serão também diferentes (PAIVA, 2005, p. 29)

Assim, vale lembrar Freire (2018), que diz que ensinar não se trata apenas de transferir conhecimento, ensinar é proporcionar caminhos aos alunos para despertar a sua auto criticidade diante da sociedade e do mundo em que ele está inserido, tornando-o sujeito transformador da sua realidade, pois "saber ensinar é (...) criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção". (FREIRE, 2008, p.89).

Em se tratando do ensino-aprendizagem da Língua, Barcelos (2006) descreve que, em geral, a experiência de aprendizagem em escolas públicas se caracteriza como ruim e sem motivação. Esse cenário é composto por problemas pedagógicos, falta de interesse dos alunos, a não prática da língua e a falta de competência de grande parte dos professores.

Kelly (2000) narra que a aprendizagem do inglês decorre muitas vezes da falta de interesse do aluno, quando se nota a falta de integração com a pronúncia, com a gramática e vocabulário. Porém,

é válido ressaltar também que a falta de tempo dificulta o entrosamento do aluno com o idioma e as desculpas apresentadas pelos alunos pela dificuldade de aprender inglês muitas vezes se resumem:

> [...] à repetição de um ensino que geralmente parece ser bastante voltado para aspectos gramaticais e o mais lembrado é o verbo *to be.* O outro aspecto mencionado no excerto diz respeito a um discurso presente em nossa sociedade – o da falta de competência dos professores de escola pública (BARCELOS, 2006, p.161).

Assim, a escola não é mais um lugar onde uma geração passa para outra um acervo de conhecimentos, mas o espaço de alargar, conhecer e adentrar novos universos, que possam dar outros significados à vida, contribuindo para que se compreenda a realidade das formas mais variadas possíveis. Além disso, nesse espaço também é onde as relações humanas são construídas, isto é, ele deve ser usado para aprimorar valores e atitudes, além de capacitar o indivíduo na busca de informações, o que o torna construtor de seu conhecimento.

Diante disso, aponta-se que essa construção não ocorre de forma solitária, muito menos somente entre os sujeitos aluno e professor. Atingir a qualidade no processo ensino-aprendizagem seja da Língua Inglesa, ou dos demais componentes curriculares, que repercuta na formação de cidadãos críticos e reflexivos exige um empenho de toda a comunidade escolar. Assim, Varela (2008) destaca:

> A qualidade da educação exige a participação engajada de cidadãos na própria construção da qualidade que se almeja. A qualidade não existe a priori, ela precisa ser negociada e construída, ela terá pesos e sentidos diferentes em cada contexto. Os espaços precisam ser intencionalmente alargados, flexibilizados e planejados para adensar à aprendizagem (VARELA, 2008, p. 21)

Assim, entende-se que a Língua Inglesa tem uma grande relevância nas escolas públicas, pois além de ser utilizada mundialmente, a Língua permite ao aluno conhecer a cultura de outros povos e de vivenciar experiências, além da sua realidade. Constituindo-se como um mecanismo de novas possibilidades de produção de conhecimento pelo aluno, bem como a formação de sujeitos críticos e comprometidos com o desenvolvimento do seu lugar. Contudo, não se pode negar os desafios encontrados no processo ensino-aprendizagem da L.I, porém devem se apontar as perspectivas frente a tais desafio, para que se vislumbre a construção de cidadãos críticos e reflexivos.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como mencionado, este estudo teve como recorte espacial uma escola pública localizada no município de Oriximiná-PA. Assim, a elaboração deste artigo reverbera inteiramente a minha experiência enquanto educadora na Escola Municipal de Ensino Fundamental "Professora Iracema Givoni", esta que foi fundada em 24 de abril de 1979, e está localizada na periferia do município de Oriximiná. Atuando há 10 anos como docente do componente curricular Língua Inglesa na escola supracitada, deparei-me com vários desafios no ensino-aprendizagem da L.I, mas também o cotidiano escolar acaba nos mostrando várias perspectivas de enfrentar tais desafios, contudo, ainda há resistência por parte dos discentes, resistência que soma a outros fatores que tornam o ensino-aprendizagem da Língua Inglesa um grande desafio na escola pública, mas que se faz necessário superar.

Localizada num bairro periférico do município, a Escola M. E. F. Iracema Givoni (**FIGURA 2**) possui uma estrutura com 12 salas de aula, além de sala para professores, direção da escola, sala de vídeo, biblioteca, laboratório de informática e quadra poliesportiva.

Figura 2. Estrutura da Escola M. E. F. Iracema Givoni



Fonte: Autora. (2020)

Durante os 10 anos de experiência e dedicação com o ensino aprendizagem de Língua Inglesa, constatou-se que o componente curricular deve ser trabalhado com seriedade, proporcionando ao educando, um ensino com qualidade, até mesmo frente a escassez de materiais

didáticos para colaborar no processo de ensino-aprendizagem da LE. Convém ressaltar que a interação entre professor/aluno é fundamental na troca e construção de conhecimentos.

Assim, com base no referencial teórico, constatamos que ocorre uma imobilidade em relação ao ensino da língua inglesa, proveniente de problemas culturais, econômicos e sociais, além de dificuldades inerentes ao professor em disseminar o conhecimento de um idioma que, muitas vezes, nem faz parte de seu próprio cenário cultural e social. Dessa forma, os problemas que norteiam o ensino da língua inglesa no cenário brasileiro, em muitos casos, ultrapassam o âmbito da escola pública, apesar do discurso da relevância do inglês para o crescimento profissional e social dos indivíduos. Essa é uma realidade também encontrada na escola apresentada neste estudo.

Nesse sentido, os resultados apontam que o processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa na E.M.E.F. “Professora Iracema Givoni” são envoltos de desafios diversificados, dentre os quais: as ideias pré-concebidas dos alunos frente ao aprendizado desse componente curricular que provoca um profundo desinteresse dos alunos; falta de recursos didáticos; falta de cursos de formação continuada para os docentes.

O primeiro olhar nos remete ao desinteresse do aluno pelo componente curricular, vinculadas às ideias pré-concebidas dos alunos, que são tratadas como crenças por Silva (2005). Tais crenças reverberam-se nos seguintes discursos expressões pelos alunos: “por que estudar inglês, se eu não vou utilizar?”, “Inglês é muito difícil, eu não consigo aprender”; “eu não consigo aprender nem o português direito, imagina o inglês”. Tais expressões se incorporam ao dia-a-dia do aluno como crenças, se constituindo como um dos maiores desafios a serem enfrentados pelos professores. Dessa forma, os alunos elaboram “pré” conceitos no que diz respeito ao ensino, ou seja, os alunos ao terem contato com Língua Estrangeira (LE) criam ideias, as quais podem ser positivas ou negativas. Para tanto, deve-se considerar o contexto histórico-social determinante, este que subsidiará a formação dessas ideias, e quando esse aluno passar a vivenciar o ambiente escolar, tais crenças podem ser firmadas como verdades ou descontruídas.

Outro desafio identificado trata-se da carência de recursos didáticos. Embora a escola possua em sua estrutura um laboratório de informática, os seus equipamentos encontram-se ultrapassados e a grande maioria não funciona, há apenas dois equipamentos de data show e uma sala de mídia, estes que para utilização precisam ser agendados antecipadamente, e que são divididos com os demais professores que trabalham com outras disciplinas. De acordo com Tomlinson (2004, p. 66) o material didático pode ser definido como “qualquer coisa que possa ser

usado para facilitar a aprendizagem de uma língua". Contudo, vale ressaltar, que o processo ensino-aprendizagem da Língua Inglesa não pode se restringir ao uso exclusivo dos livros didáticos e a sala de aula, mas cabe ao professor romper essas barreiras utilizando outros recursos didáticos que possam contribuir para a aprendizagem do aluno e, consequentemente, para a inovação das estratégias de ensino do professor, esta que se apresenta como perspectiva diante a esse desafio.

Outro desafio que se coloca no processo de ensino e aprendizagem de LE é a falta de reconhecimento do professor enquanto profissional da educação, o mesmo não se sente valorizado pelos trabalhos desenvolvidos durante os anos de carreira, o que provoca a desmotivação do professor e, o mesmo sem perceber acaba externando essa desmotivação nas suas práticas de sala de aula e consequentemente ao seu alunado, promovendo também o desinteresse no seu aluno em querer aprender com prazer a Língua Inglesa.

A falta de cursos de formação continuada também se soma ao quadro de grandes desafios, pois há uma necessidade de atualização do conhecimento dos docentes de Língua Inglesa, uma vez que o mundo está em constante mudança e a educação bem como os seus profissionais, deve acompanhar tais mudanças para formar indivíduos críticos e participativos no meio em que está inserido. De acordo com o a Lei de Diretrizes e Bases – LDB (BRASIL, 1996), em seu artigo 63, inciso III, determina que as instituições superiores de educação promovam "programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis." Além disso, o artigo 67, inciso V, determina, ainda, que "os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho".

Porém, a realidade de muitos professores de Língua Inglesa do município de Oriximiná, se mostra um pouco distante, uma vez que a maioria ainda possui apenas formação na área de Língua Inglesa, considerando a superlotação de carga horária, para fazer um pequeno diferencial na sua renda mensal, o que se torna também um obstáculo para que esse professor busque aprimoramento e atualização de seus conhecimentos em relação a LI. Todos esses aspectos objetivam desenvolver os conhecimentos adquiridos nas suas aulas práticas e teóricas, com a finalidade de promover a interação, a motivação e o interesse no processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa e na relação entre professor/aluno e vice e versa. Com isso, o professor não deve esquecer que a formação continuada deve estar enraizada na sua carreia profissional, permitindo-lhes capacitações importantes para sua formação enquanto profissional.

Outro desafio faz referência à superlotação das salas de aula, também é apontada como um dos desafios enfrentados no processo ensino-aprendizagem, esta que tem reflexos diretos no ensino-aprendizagem do aluno, pois a realidade da sala de aula contradiz o que é apresentado no Plano Municipal da Educação de Oriximiná. Na parte que trata sobre os eixos temáticos, no que tange ao "Acesso e Permanência com Sucesso e Qualidade na Educação Pública Municipal", o Art. 6 da Portaria n 003/2010 (Portaria de lotação da Rede Municipal de Ensino), define a lotação de alunos e professores na educação infantil da seguinte forma: "IV Ensino Infantil e Fundamental (educação do campo) – ciclos e séries no item b) Ciclo Básico – 2 (crianças de nove a onze anos): até trinta alunos por turma". Dessa forma, observa-se que a realidade as salas de aula não condiz com o discurso apresentado no documento, uma vez que encontramos salas de aula superlotadas, implicando diretamente no processo ensino-aprendizagem da língua inglesa, aumentando assim o desinteresse do aluno pelo componente curricular.

Diante disso, aponta-se que o desenvolvimento de um trabalho colaborativo entre a comunidade escolar se torna essencial. O professor sem dúvida tem papel fundamental, para identificar justamente esses desafios no processo, mas principalmente para apontar caminhos e possibilidades metodológicas que permita superá-los e contribuir em prol de um ensino de qualidade, em que o seu aluno seja levado a romper o elo das crenças em relação ao componente curricular, e acreditar que é possível aprender a língua inglesa de maneira significante.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final do presente trabalho, foi possível perceber algumas questões relacionadas ensino-aprendizagem do inglês em escolas públicas, que para muitos esse não parece ser o lugar ideal para se aprender uma língua estrangeira. Dessa forma, trouxemos em evidências alguns desafios e perspectivas no processo ensino-aprendizagem da língua inglesa, dentre os quais se configuram como desafios: as ideias pré-concebidas dos alunos frente ao aprendizado desse componente curricular; falta de recursos didáticos; falta de cursos de formação continuada para os docentes. Dentre as perspectivas apontam-se a necessidade um trabalho conjunto entre alunos, pais, professores e gestores para a desconstrução das crenças (2005) criadas pelos alunos, mas também incentivo e disponibilização de cursos de formação aos professores, como uma forma de atualizá-los

principalmente quanto às novas metodologias e também quanto ao uso das tecnologias no processo ensino-aprendizagem.

Para tanto, tais reflexões apontam que o processo de ensino-aprendizagem desse componente curricular, particularmente no Município de Oriximiná, é desafiador e também preocupante, mas como diria Freire (2003, p. 53-54) "é preciso insistir [...] Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito da História.". Dessa forma, os professores devem procurar estratégias para despertar o interesse dos alunos, visto que o domínio de conteúdos não é essencial. Da mesma maneira, deve refletir sobre as concepções pedagógicas que perpassam a relação teórica e prática, proporcionando-os assim a uma autorreflexão e a análise crítica-reflexiva no que concerne ao ensino e aprendizagem de Língua Inglesa.

Assim, é inegável a necessidade de mudanças, mas tais mudanças não cabem somente ao professor, ou seja, a comunidade escolar deve estar toda envolvida e comprometida com esta mudança, para que juntos encontrem soluções, alternativas para combater esses desafios que impedem o professor de cumprir o seu papel de formador de sujeitos capazes de criar possibilidades e sujeitos transformadores da sua realidade.

REFERÊNCIAS

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. **Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês.** Linguagem & Ensino, v.9, n.2, p.145-175, jul./dez. 2006.

BARRETO, E. O.. **Políticas Públicas de Turismo Município de Oriximiná/Pará-Brasil**. In: IV Congreso Latinoamericano de Investigación Turística, 2010, Montevideu. 4º Congreso Latinoamericano de Investigación Turística. Montevidéu., 2010.

BRASIL, MEC, **Base Nacional Comum Curricular – BNCC.** Versão aprovada pelo CNE, novembro de 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf.> Acesso em: março de 2020.

DAVID, R. S**. O Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa em Escolas Públicas: o Real e o Ideal**. 2015. Disponível em: <https://www.pedagogia.com.br/artigos/o_ensino_aprendizagem/>. Acesso em julho de 2020.

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

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

_____. **Projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996

MINUZZI, C; FACHIN, P. C**. Estudo Sobre Língua e Linguagem: considerações**. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/marco2012/portugues_artigos/linguagem.pdf>. Acesso: em junho de 2020.

LIMA, M. S. L., & Pimenta, S. G. **Estágio e docência: diferentes concepções**. Poíesis Pedagógica, v. 3, (nº 3 e 4), pág. 5-24., 2006.

PAGLIARINI COX, Maria Inês; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de. **O professor de inglês Entre a alienação e a emancipação**. Linguagem & Ensino, v. 4, n. 1, p.11-36, 2001.

PAIVA, V. L. M. O. **Aquisição em memórias de falantes e de aprendizes de línguas estrangeiras**. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/amfale2.htm>. Acesso em: junho de 2020.

PIANA, MC. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 233 p. ISBN 978-85-7983-0389.

PONTES, V. de F.; DAVEL, M. A. N. **O inglês na educação básica: um desafio para o professor**. Revista X, Volume 1, 2016.

SILVA, L.; DAMACENO, A.; MARTINS, M. **Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente.** Congresso Nacional de Educação –EDUCERE. Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. PUC: PR. p. 4554-4566. 2009. Disponível em: < https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3124_1712.pdf>. Acesso em julho de 2020.

SILVA, K.A. **Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras** (Inglês). Dissertação (Mestrado em Linguística 227 Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2005. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/269425>. Acesso em junho de 2020.

SIQUEIRA, Sávio. **O desenvolvimento da consciência cultural crítica como forma de combate à suposta alienação do professor brasileiro de inglês**. Revista Inventário, n.4, jul. 2005

SOUSA, L. T.; COLARES, M. L. I**. Educação integral e o seu processo de implementação no Contexto amazônico.** In.: COLARES, A. A.; COLARES, M. L. I. S. (Orgs.). Educação integral e o seu processo de implementação no contexto amazônico. Vol.4. UFOPA, 2019.

VARELA, A. **Informação, cognição e mediação: vertentes, contextos e pretextos**. Revista Ibero-americana de Ciência da Informação (RICI), v.1 n.1, p.21-45, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/ojs311/index.php/RICI/article/download/891/773/>. Acesso em: junho de 2020.

VIEGAS, A. **BNCC – Base Nacional Comum Curricular e o Ensino de Inglês**. 2019. <https://www.englishstars.com.br/bncc-base-nacional-comum-curricular-ensino-de-ingles/>. Acesso em junho de 2020.

31/JUL e 1 e 2/AGO 2020
IV CONEPI
IV CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO & PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES
conepi.contatosempreendimentos.com.br
Evento 100% Online

RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

MÉLO, Ana Paula Alves de
Professora da rede estadual de ensino da Paraíba
ana_paulajt@hotmail.com

RESUMO

Exercer a docência na modalidade de Educação para Jovens e Adultos (EJA) traz desafios que vão além dos fundamentos da formação docente. É necessário ter sensibilidade e respeito à história dos alunos, ao contexto social da comunidade onde se atua, além de considerar a bagagem de saberes que eles trazem do seu cotidiano. Os conteúdos e atividades desenvolvidas precisam se adaptar para despertar o interesse e criar condições favoráveis de aprendizagem em cada realidade. De mesmo modo, acreditamos que o ensino de língua estrangeira nas turmas de EJA apresenta-se como oportunidade de acesso a novas possibilidades de comunicação e participação na sociedade contemporânea, além de introduzir os estudantes em uma ampla rede de informações. As vantagens de se aprender uma segunda língua vão muito além das possibilidades de colocação no mercado de trabalho, mas permitem ao estudante o acesso a diferentes concepções culturais, promovendo o respeito a outros modos de vida e a reflexão sobre as diferentes realidades sociais, oportunizando a construção e efetivação de práticas de cidadania. Este artigo apresenta uma possibilidade de ensino de língua inglesa para turmas de nível médio da EJA baseado na leitura de textos de diferentes gêneros, que abordam temáticas atuais e problematizadoras, a fim de favorecer a discussão e a reflexão acerca de temas socialmente relevantes, promovendo uma prática interdisciplinar e destacando a função equalizadora desta modalidade de ensino, além de considerar saberes previamente adquiridos pelos alunos, sejam estes escolares ou não escolares. Tal abordagem revela-se como alternativa interessante para o ensino de uma segunda língua de modo contextualizado e condizente com a realidade de vida deste grupo de estudantes, que retoma sua vida escolar com o objetivo de reparar os anos de atraso em relação à idade escolar considerada adequada e que hoje se refletem na sua vida profissional.

Palavras-chave: Leitura. Língua inglesa. EJA. Interdisciplinaridade.

1 INTRODUÇÃO

O ensino público no Brasil, por si mesmo, já é uma atividade que traz muitos desafios para professores e demais profissionais da educação em nossa realidade atual, mas as adversidades se

tornam ainda maiores quando se trata de EJA. Trabalhar com jovens e adultos significa receber na escola alunos em faixas etárias variadas, com histórias distintas, além de condições sociais e objetivos muito diferentes.

É fundamental que o professor dessa modalidade seja capaz de ouvir e acolher todas essas histórias e necessidades. O aluno da EJA costuma trazer para a sala de aula muitos relatos de vida e o professor, exercendo seu papel de mediador, precisa conseguir transpor essas experiências em conteúdos escolares. A metodologia indicada para o ensino regular não é a mesma e, na falta de formação apropriada, é necessário se reinventar.

A avaliação também precisa receber outro olhar e, muito além de provas e exercícios, ela deve envolver todo o contexto de estudos, desde a evolução da aprendizagem escolar até o crescimento individual do sujeito – incluindo como ele se expressa, como age, como fortalece sua autoconfiança e como toma consciência do seu papel social.

É inevitável mencionar que, se a educação pública recebe muito menos investimento e atenção do poder público do que deveria, a EJA enfrenta esse problema de modo muito mais acentuado; e aqui trataremos do ensino de língua inglesa na EJA, que – não podemos esquecer – é uma disciplina que costuma ser tratada com menor prioridade dentro da própria escola. Logo, fica claro que as dificuldades se multiplicam. É necessário dizer que raramente dispomos de material didático direcionado para a EJA e que existe pouco ou nenhum recurso tecnológico (a menos que o professor o possua).

É preciso, ainda, ressaltar aqui que não é nenhum fato novo ou que deve ser superestimado o professor aprender a dar aula dando aula, já que é bem sabido que saímos dos cursos de licenciatura com grande carência de estudo das metodologias, especialmente voltadas à EJA, entretanto optamos por relatar aqui este percurso de mudança na nossa prática por considerar que até hoje ela tem mostrado bons resultados e tem se traduzido em aprendizagem mais efetiva.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Relatar uma experiência de aprendizagem docente no contexto da Educação de Jovens e Adultos, destacando o percurso evolutivo da prática de ensino que partiu do trabalho com

metodologias mais tradicionais de ensino para a utilização de recursos de aprendizagem mais próximos e condizentes com a realidade local.

1.1.2 Objetivos específicos

- Registrar o avanço da aprendizagem escolar de alunos da EJA mediante a mudança de abordagem da professora de língua inglesa;
- Destacar como é possível, mediante a troca de experiências, que a aprendizagem ocorra de ambos os lados (professor e aluno), destacando como esta experiência influenciou na mudança de atitude da professora;
- Incentivar outros professores a observar mais atentamente o contexto da turma em que leciona, valorizando todas as experiências de vida e o contexto sociocultural para transformar sua prática de ensino a fim de promover o progresso dos seus alunos.

2 DISCUSSÃO TEÓRICA

A história da educação escolar no Brasil esteve por séculos – e até bem pouco tempo – dominada por um modelo vertical de transmissão de conhecimentos, onde o professor detinha o saber e o aluno apenas ouvia suas orientações e as reproduzia, sem espaço para questionamentos. Neste modelo, o papel do aluno era reduzido ao de receptor, de objeto onde os conteúdos eram simplesmente "depositados". Esses conteúdos faziam parte de uma estrutura curricular rígida, previamente montada e unificada – um modelo único de currículo para todas as escolas, de todas as cidades e estados. Não se considerava a realidade local, o contexto de vida dos alunos, as condições socio-econômicas e culturais em que eles viviam, todos deveriam aprender as mesmas coisas, o professor era preparado para ensinar com o mesmo método e o discurso se reduzia à cópia do livro didático. Não se esperava, na verdade, que fosse diferente, pois se aquele professor também fora ensinado da mesma maneira, o padrão se repetia ano após ano nas escolas do país.

Esta realidade, que se repetiu por séculos e que formou gerações de uma população incapaz de contestar os contrastes e as injustiças sociais que se perpetuavam no Brasil incomodou o educador Paulo Freire (Recife, 1921 – 1997), que passou a se opor a esse modo de ensinar conteudista, pautado na simples transmissão de ideias, em que o aluno vai acumulando matéria sem fazer qualquer reflexão crítica sobre ela. A esse modelo de educação, Paulo Freire denominou "Educação Bancária". O professor "depositava" o conteúdo e desejava receber do aluno exatamente o mesmo que lhe foi oferecido, precisamente como foi entregue. Não havia espaço para reflexões ou questionamentos, os

alunos decoravam a lição e a repetiam nos exercícios e nas provas, sem nenhuma garantia de que aquilo estava sendo, de fato, compreendido.

Para Freire, esta relação do aluno com o conhecimento deveria ser substituída por uma relação dialógica, onde o estudante seja capaz de desenvolver com o conteúdo do seu aprendizado uma conexão que lhe dê um lugar de fala, que lhe possibilite refletir sobre aquilo que está aprendendo, fazendo seu próprio julgamento. Para ele, o ensino deve se fundamentar no processo de letramento, onde “a leitura do mundo precede a leitura da palavra" (FREIRE, 1996) e o aprendizado deve se basear num processo de tomada de consciência, que amplia o conceito de alfabetização para além da leitura da palavra, passando a priorizar a leitura de mundo, dando voz para que o educando questione o conteúdo abordado e, a partir dali, sua própria realidade.

Tal prática tem, portanto, importante função social, possibilitando o desenvolvimento das capacidades do indivíduo para o desempenho do seu papel de cidadão de deveres e de direitos. A escola, como formadora de alunos com senso crítico, reflexivo, capazes de agir com autonomia e consciência do seu papel na sociedade, torna-se, acima de tudo, lugar de fala para o seu povo e isso vem refletir também na política, espaço onde – até hoje – as classes sociais mais abastadas exercem seu domínio sobre e a população mais pobre.

“Freire criticou os métodos tradicionais de ensino. Defendia consciência política e o uso de materiais e textos extraídos da vida cotidiana dos/as alfabetizandos/as” (RAMEH, 2005). A proposta de ensino trazida por Paulo Freire volta-se para os grupos de trabalhadores, para as comunidades de baixa renda e as atividades executadas têm como objetivo promover o protagonismo dos membros daquelas comunidades, contribuindo para que grupos sociais historicamente desfavorecidos pela conjuntura social e política dominante empreendam ações necessárias para a emancipação de seu grupo. Novamente, de acordo com Freire, a alfabetização:

> Implica uma auto formação da qual pode resultar uma postura atuante do homem sobre seu contexto. Para isso a alfabetização não pode se fazer de cima para baixo, nem de fora para dentro, como uma doação ou uma exposição, mas de dentro para fora pelo próprio analfabeto, apenas ajustado pelo educador. Isto faz com que o papel do educador seja fundamentalmente dialogar com o analfabeto sobre situações concretas, oferecendo-lhes os meios com que os quais possa se alfabetizar. (FREIRE, 1989, p.72)

As ideias de Freire ganharam força nacionalmente e no início da década de 1960 chegou ao governo federal, quando o Ministro da Educação Paulo de Tarso Santos o convocou para elaborar um projeto nacional de alfabetização, segundo a pesquisa de Carvalho (2009). Entretanto, rapidamente sua proposta foi considerada subversiva, já que mostrou-se capaz de criar obstáculos à instalação da

política de controle das massas projetada pela chegada do capitalismo estrangeiro no Brasil, com pretensões de ampliação deste modelo econômico.

No ano de 1964, após o golpe militar, ainda de acordo com Carvalho (2009), Paulo Freire foi preso e passou a viver no exílio – primeiramente na embaixada boliviana e em seguida partiu para o Chile – onde não parou, todavia, de trabalhar pela firmação de seu pensamento sobre a educação. "Tão logo chegou ao Chile, Paulo Freire já se engajou em um trabalho que o colocava à frente de novas lutas pela educação popular, porém, agora estas lutas seriam travadas em outro território." (CARVALHO, 2009).

A tentativa de Freire de popularizar a educação encontra total aplicabilidade na realidade social brasileira, um país de adultos analfabetos ou com pouca escolaridade, explorados pelo modelo econômico capitalista – que acabou por se consolidar – e desconhecedores dos seus direitos enquanto cidadãos. Para Freire, a escola deveria levar em consideração as vivências e os saberes prévios dos alunos, montando um currículo regionalizado e adaptado ao contexto sociocultural das comunidades.

De mesmo modo, José Carlos Libâneo (2006, p.12) também defende este modelo de ensino democrático e inclusivo, que busca favorecer a permanência do aluno vindo de uma realidade de escassez econômica e pouca ou nenhuma escolaridade no espaço escolar:

> Democratizar o ensino é ajudar os alunos a se expressarem bem, a se comunicarem de diversas formas, a desenvolverem o gosto pelo estudo, a dominarem o saber escolar; é ajudá-los na formação de sua personalidade social, na sua organização enquanto coletividade.

Ainda para Brandão (2005 e 2006 apud Passerino, 2012):

> Educação Popular é uma proposta educativa que visa à reflexão, sob o caráter político, na concretização de alternativas para a transformação social. Ela vai além do aprendizado de conhecimentos sistematizados sob a forma de conteúdos escolares. Parte dos conhecimentos dos educandos e especificamente, na alfabetização, a partir de palavras e temas geradores do cotidiano deles. É uma educação que se dá através do diálogo horizontal entre educador e educandos, proposta por Paulo Freire através de "Círculos de Cultura", onde as pessoas partilham, em uma roda, suas experiências e seus conhecimentos.

Entretanto, destacamos mais uma vez o que nos traz Libâneo (2006, p. 80):

> Não está nos planos dos governos a elevação da qualidade da escola, porque não interessa à classe dominante a formação cultural verdadeira que libertaria os indivíduos e possibilitaria a tomada de consciência dos mecanismos de dominação capitalista.

A implantação de um modelo de educação popular fundamentada nos preceitos de Freire em nosso país ainda é uma luta constante. Os modelos curriculares ainda são definidos por uma elite e estão longe de atender à necessidade emancipatória e libertadora dos estudantes.

Por tudo o que foi colocado até aqui, trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) vem sendo ao longo de décadas um imenso desafio. Atrair de volta à escola (e manter nela) pessoas que por diversos motivos – desde necessidades socioeconômicas até pensamentos consolidados culturalmente – não puderam estudar na idade considerada adequada para cada série, tem demandado tamanhos esforços de professores e outros agentes da educação. É fato que o pensamento freireano encontra até hoje muitos obstáculos, sobretudo políticos, para se estabelecer.

Ocorre que nas turmas de EJA é possível encontrar sujeitos muito diversos em relação à idade, condição social, propósito e nível de escolarização. Estes fatores somados a um currículo elitista tornam muito difícil a tarefa de promover um ensino com elementos que motivem e envolvam os estudantes no percurso da própria aprendizagem.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento lançado pelo Ministério da Educação em 2017, não comtempla a EJA e deixa a cargo de estados e municípios elaborar as adaptações necessárias para que o currículo pensado para o ensino fundamental e médio voltado aos alunos em idade regular possa também ser aplicado aos jovens e adultos que retornam à escola sob as mais diversas circunstâncias. Estados e municípios, por sua vez, nem sempre priorizam o trabalho com essa modalidade de ensino. Na Paraíba, por exemplo, as Diretrizes Operacionais de 2020 regulamentam o funcionamento estrutural da EJA, além de recomendar que as propostas curriculares e metodológicas estejam no Plano de Intervenção Pedagógica de cada unidade escolar. Assim como a Resolução 030/2016 do Conselho Estadual de Educação (CEE/PB) aborda questões legais e estruturais, mas não menciona tópicos referentes aos conteúdos ensinados.

Fica, portanto, a cargo da escola definir como as competências listadas na BNCC para o ensino fundamental e médio serão alcançadas na Educação de Jovens e Adultos, abrangendo toda a heterogeneidade desses alunos que trazem históricos e necessidades tão diversas e contemplando desde a abordagem dos conteúdos até as práticas avaliativas.

Quando se refere ao ensino de língua inglesa, o desafio se amplia; os alunos nem sempre enxergam o quanto esse idioma já faz parte do seu dia a dia e o quanto já conhecem sobre ele. No entanto, acreditamos que o ensino de língua estrangeira nas turmas de EJA apresenta-se como oportunidade de acesso a novas possibilidades de comunicação e participação na sociedade contemporânea, além de introduzir os estudantes em uma ampla rede de informações. As vantagens de se aprender uma segunda língua vão muito além das possibilidades de colocação no mercado de trabalho, mas permitem ao estudante o acesso a diferentes concepções culturais, promovendo o respeito a outros modos de vida e a reflexão sobre as diferentes realidades sociais, oportunizando a

construção e efetivação de práticas de cidadania. Neste cenário, o primeiro passo do professor deve ser trabalhar para mudar esse olhar do estudante que acredita que aquela disciplina não está presente, que só será vista no dia da aula e que não tem nem nunca terá aplicabilidade à sua vida fora dali.

Logo se vê que o trabalho do professor de inglês na EJA deve, impreterivelmente, se expandir para além do currículo que sequer foi desenhado para aqueles alunos. Evocando Gadotti (2003, p. 25):

> O professor não pode ser um mero executor do currículo oficial e a educação já não é mais propriedade da escola, mas de toda a comunidade. O professor, a professora precisam assumir uma postura mais relacional, dialógica, cultural, contextual e comunitária.

Não se pode esquecer, além de tudo, que os alunos da EJA tendem a apresentar baixa autoestima e desacreditar na sua própria capacidade de aprender e o professor – novamente – é o responsável por reverter esse sentimento, mostrar que nós, seres humanos, estamos sempre aprendendo, que somos inacabados e que podemos aprender uns com os outros, inclusive construindo uma relação de ensino e aprendizagem descentralizada, onde todas as histórias de vida são bem-vindas e podem contribuir para uma aprendizagem mais eficiente tanto dos alunos quanto do professor.

3 METODOLOGIA: REPENSANDO A ABORDAGEM DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA EJA

Orientando-se por este princípio e entendendo que seres humanos são agentes transformadores da sua realidade e do outro, passamos a compreender que é possível também o professor aprender com a sua turma, mas não apenas sobre aspectos cotidianos e suas vivências, é possível também entender o quanto o currículo deve ser cada vez mais flexível para considerar as necessidades de um público tão heterogêneo e com experiências tão diversas.

Partindo deste ponto, começamos uma nova experiência em sala de aula, na qual, inicialmente, os alunos foram convidados a abrir seus celulares e ler os nomes dos aplicativos: *Whatsapp, Messenger, Play Games, Facebook, Maps* e muitos outros. Este simples gesto os fez perceber quantas palavras em língua inglesa estavam em suas mãos a todo momento e eles nem haviam se dado conta. Iniciamos uma investigação para descobrir o porquê do nome de cada aplicativo, sempre relacionando-o à sua função.

Em outro momento, pedimos aos alunos que viessem à aula com alguma peça de roupa que tivesse alguma palavra ou frase escrita em uma língua desconhecida ou observar e anotar em casa o que havia escrito na roupa de algum parente. Foi um momento descontraído por perceberem que muitas coisas escritas em suas vestimentas não faziam sentido ou não tinham o significado que acreditavam.

O terceiro momento foi pedir que observassem, também em suas casas, os equipamentos eletrônicos, os botões do controle remoto, da TV e de outros eletrodomésticos, anotando os nomes e para que servem. Foi muito interessante perceber que, mesmo sem nunca terem pesquisado a tradução daquelas palavras, eles sabiam utilizar todos os equipamentos e eram capazes de dizer a utilidade da maioria das teclas.

De palavras e expressões a frases e, por fim, a textos. Atualmente direcionamos o nosso trabalho nas turmas de ensino médio da EJA à leitura de textos com gêneros e temáticas variadas, onde é possível estabelecer um diálogo entre as demais áreas do conhecimento, além de ensinar e desenvolver estratégias de leitura para além da tradução. Textos com aspectos familiares à rotina dos educandos, como uma receita, um cartaz ou um anúncio de emprego podem, já de imediato, facilitar muito a compreensão do material lido. Soma-se a isso estimular a turma a buscar no texto informações como números, palavras em destaque, nomes próprios, fonte, local de publicação/divulgação do material, ilustrações, entre outros elementos, em lugar de já abrir um dicionário ou aplicativo de celular e começar a traduzi-lo, otimiza consideravelmente o aproveitamento do tempo de aula, além de atrair notavelmente maior interesse e curiosidade dos educandos.

Consideramos, ainda, que os temas abordados possibilitam o diálogo não só com o cotidiano dos alunos, mas também com outras áreas do conhecimento, como a biologia, a história, a geografia, a língua portuguesa e as artes. Esse modo de ensinar articulado facilita o aprendizado e promove a significação dos conteúdos ao mostrar que há interação entre as diversas áreas do conhecimento. A socialização entre as disciplinas se alia à socialização dos conteúdos escolares com as vivências dos alunos, abrindo caminho para uma aprendizagem significativa e contextualizada, assim como vem sendo o objetivo de todos aqueles que trabalham para uma EJA de qualidade.

4 RESULTADOS VERIFICADOS

Inicialmente, foi nítida a elevação no nível de participação nas aulas. Passou a haver mais discussão, mais questionamentos e, finalmente, a turma parecia estar compreendendo do que tratava tudo aquilo, que os assuntos dos quais falávamos não eram estranhos, mas algo que eles reconheciam como elementos do seu cotidiano.

As aulas de inglês agora também apresentam uma conexão com as demais. O assunto abordado na aula de língua portuguesa, por exemplo pode ser complementado pelo texto que trouxemos para a aula de hoje, que trata do mesmo assunto mencionado pelo professor de história, por exemplo. Nada está desconectado. Ademais, era possível chegar na sala e descobrir que o tema daquele dia era o seu jogador de futebol preferido ou a cantora pop que está em alta nas redes sociais.

Como consequência dessas alterações, percebemos nitidamente um maior engajamento cognitivo dos alunos através de ideias, opiniões e reflexões, menor número de estudantes que abandonam a aula, mais atenção às explicações, falas mais espontâneas, mais interesse em propor temas e em pesquisar novos elementos e melhores notas.

Além disso e, acima de tudo, essa nova proposta de trabalho possibilitou uma avaliação contínua e qualitativa mais efetiva e sistemática, onde se tornou possível observar o aluno no percurso do seu aprendizado, principalmente por conhecê-lo melhor.

Por fim, consideramos que dessa forma a EJA passa a cumprir melhor seu propósito de ser uma modalidade educacional equalizadora, reparadora e formadora, deixando apenas de ser um espaço procurado por jovens e adultos para obter a certificação exigida pelo mercado de trabalho.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao relatar esta experiência, esperamos continuar construindo caminhos de diálogo com os alunos e com outras áreas do conhecimento; consideramos que tem sido uma experiência exitosa, mas que não chegou ao fim e, sobretudo, desejamos que este fim não exista. Acreditamos e esperamos que, em lugar do fim, haja uma evolução constante das nossas práticas, que outras ideias venham a contribuir com o que vem sendo realizado e ajudem a otimizar nossa proposta, promovendo sempre e – cada vez mais – um espaço de aprendizagem real e significativo, onde os alunos da EJA não se sintam deslocados, excluídos ou incapazes de aprender. Diante do exposto, deseja-se que a EJA cumpra seu papel de modalidade de ensino equalizadora, reparadora e formadora, mas acima de tudo libertadora!

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular. Brasília**: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 de agosto de 2020.

CARVALHO, Marco Antonio Batista. Paulo Freire e o exílio no Chile: uma contribuição recíproca para uma visão de mundo. **Educere et Educare**, v. 4, n. 7, p. 191-201.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 32 ed. São Paulo: Cortez, 1996 – Coleção Questoes de Nossa Época; v. 13.

FREIRE, Paulo, O partido como Educador-Educando. In, Alberto Damasceno, et. al. **A educação como Ato Político Partidário**, São Paulo: Cortez, 1989.

GADOTTI, Moacir. **A boniteza de um sonho**: ensinar e aprender com sentido. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos – **Democratização da escola pública – a pedagogia crítico- social dos conteúdos**, 2006, 21ª edição.

PARAÍBA. **Resolução 030/2016 do Conselho Estadual de Educação**. CEE/PB, 2016. Disponível em: https://cee.pb.gov.br/wp-content/uploads/2019/08/Re030-2016-Estabelece-Normas-Para-A-Educa%C3%A7%C3%A3o-De-Jovens-E-Adultos-Eja-No-Sistema-Estadual-De-Ensino-Revoga-A-Resolu%C3%A7%C3%A3o-CeePb-N%C2%BA-2292002-E-D%C3%A1-Outras-Provid%C3%AAncias.pdf . Acesso em: 10 de agosto de 2020.

PARAÍBA. **Diretrizes Operacionais das Escolas da Rede Estadual da Paraíba 2020**. João Pessoa: SEECT/PB, 2020. Disponível em: https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao-e-da-ciencia-e-tecnologia/arquivos/DIRETRIZESOPERACIONAIS2020GovPBV9.pdf . Acesso em: 10 de agosto de 2020.

PASSERINO, LILIANA M.; LEITE, ORIENTANDA KAROLINE; MONTEMEZZO, ELAINE LUIZA FOSS. **Como o espaço da Biblioteca pode ser utilizado para contribuir na alfabetização de Jovens e Adultos?** UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL FACULDADE DE EDUCAÇÃO, 2012. Disponível em:: http://pesquisaemeducacaoufrgs.pbworks.com/w/file/fetch/55282562/ELAINE%20PROJETO%20DE%20PESQUISA.pdf . Acesso em 20 ago. 2019.

RAMEH, Letícia. Método Paulo Freire: Uma contribuição para a história da educação brasileira. **V Colóquio Internacional Paulo Freire-Recife**, v. 19, 2005. Disponível em: http://www.musicaeeducacao.ufc.br/Para%20o%20site/Revistas%20e%20peri%C3%B3dicos/Educa%C3%A7%C3%A3o/Paulo%20Freire.pdf .Acesso em 20 ago. 2019.

31/JUL e 1 e 2/AGO 2020
IV CONEPI
IV CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO & PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES
conepi.contatosempreendimentos.com.br
Evento 100% Online

PORTUGUÊS E ESPANHOL: LENDAS URBANAS NO PROCESSO DE ENSINO/ APRENDIZAGEM

ÁVILA, Ariadne Beatriz
Universidade Estadual Paulista "Júnior de Mesquita Filho" (PPGE-UNESP)
ariadneeavila@gmail.com

MESSIAS, Rozana Aparecida Lopes
Universidade Estadual Paulista "Júnior de Mesquita Filho" (PPGE-UNESP)
rozanalm@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho relata uma experiência didática realizada na esfera do projeto Residência Pedagógica-Letras/Espanhol, no qual, por meio de práticas pedagógicas, gêneros textuais diversos foram trabalhados. Com o intuito de ampliar o conhecimento dos estudantes da educação básica envolvidos acerca das culturas de língua espanhola, representadas pelos países da américa latina e aproximá-los do idioma espanhol, por meio de atividades de leitura de lendas e produção de textos diversos: textos teatrais, mensagens de texto (whatsapp), HQ, entre outros. Nesta experiência, a graduanda do curso de Letras (bolsista RP-Letras/Espanhol), por meio da exposição de quatro lendas urbanas de dois países *hispanohablantes,* apresentou, entre várias questões concernentes à composição do gênero lenda, aspectos culturais comuns entre lendas do Brasil, Chile e México. Nesse contexto, em parceria com outras duas professoras de língua portuguesa da escola vinculada ao projeto, oferecemos uma oficina de lendas urbanas para as turmas de 6º ano. Ademais de textos escritos, foram utilizados vídeos com as lendas estudadas (em língua espanhola) e realizadas atividades diversas de interpretação de texto em grupos, a fim de acompanhar o desenvolvimento e participação dos estudantes. Para o desenvolvimento da oficina nos pautamos no conceito de ensino de línguas comunicativo, valorizando e incentivando a autonomia dos estudantes. Observamos que com as atividades os estudantes "redimensionaram o agir-leitura, o tornando ação, presença social e produção" (Costas; Ferreira 2011, p. 219). Deste modo, os alunos, durante quatro semanas, conheceram a estrutura do gênero lenda urbana, algumas lendas típicas do Chile e do México e relacionaram com conhecimentos prévios, baseados em suas vivências. No que diz respeito à leitura, interpretação de textos e realização dos exercícios, estes, extrapolaram a mera ação de decifração do código da língua espanhola o que possibilitou a interpretação global dos textos lidos. Concluímos que as diversas metodologias empregadas no processo de desenvolvimento das atividades de leitura, escrita e avaliação, os estudantes excederam o conhecimento das lendas urbanas das culturas estrangeiras de língua espanhola, relacionando-as à cultura nacional, a partir de sua vivência familiar. O ato de conhecer outro idioma transcendeu, nesse espaço, o conhecimento da língua do outro possibilitando a reflexão sobre a própria cultura (no caso, a brasileira). (Brasil, 1998).

Palavras-chave: Residência Pedagógica. Lendas Urbanas. Ensino de línguas. Leitura e interpretação de textos. Gêneros textuais.

1 INTRODUÇÃO

O Programa Residência Pedagógica Letras/Espanhol é desenvolvido na FCL - UNESP/ Assis em parceria com uma escola da rede pública estadual de ensino, desde o primeiro semestre de 2018. Por meio desse programa, estudantes da graduação em Letras desenvolvem atividades na escola sob a supervisão de um coordenador da universidade e de um professor da instituição escolar que o acompanha. As atividades eram, em princípio, oferecidas em período adverso às aulas. Alunos que estudavam no período da manhã acompanhavam as aulas de língua espanhola no período da tarde e os do período da tarde tinham aulas de espanhol com os estagiários RP de manhã. Essa dinâmica, contudo, teve que ser alterada, pois principalmente, durante o segundo semestre de 2019 a presença e a participação dos alunos nas oficinas sofreu certa evasão devido a fatores pessoais (obrigações domésticas, trabalho no período contrário ao dos estudos, coincidindo com o horário das oficinas, etc.).

Pensando em possíveis ações para atrair um número maior de alunos da escola para as oficinas, o grupo de residentes, alunos da Instituição de Ensino Superior (IES), do subprojeto de Língua Espanhola, em conjunto com as professoras de língua portuguesa da escola vinculada ao projeto, decidiram introduzir algumas aulas de língua e cultura espanhola durante o horário do ensino regular, a fim de que os alunos conhecessem, se interessassem e se matricularem no programa, no período adverso.

A proposta era de: inserir no período de aulas do ensino básico oficinas de língua espanhola, já que, durante todo o período em que o programa esteve vigente (2018-2019) as oficinas foram ofertadas em um período oposto ao das aulas regulares. Desta forma, foi possível atingir um número maior de estudantes, além de ser realizado um trabalho de maior integração entre estudantes de licenciatura e professores experientes na área da educação.

Após resolvidos os trâmites da professora preceptora com os professores de língua portuguesa da escola a respeito das datas e horários em que a oficina poderia ser oferecida, os bolsistas deram início às atividades. Dessa forma, foram ofertadas duas oficinas: uma voltada para o 6º ano e outra

para o 8º ano do ensino fundamental, em que respectivamente foram trabalhadas, lendas urbanas típicas de dois países *hispanohablantes* e uma festividade típica do México.

No presente trabalho relatamos a oficina oferecida a três turmas do 6º ano, em que três lendas urbanas típicas do Chile (*Los brujos de Salamanca, Las três Pascualas* e *El cochero sin cabeza*) e uma do México (*La llorona*) foram apresentadas durante quatro semanas de aulas aos alunos. A oficina foi bem recebida tanto pelos estudantes, que entraram em contato com um novo idioma (visto que, alguns deles nunca haviam estudado a língua espanhola), como pelos professores envolvidos, já que os residentes adequaram os conteúdos aplicados à disciplina dada pelos preceptores (professores que recebem os residentes), assim, ambos puderam trabalhar juntos.

Portanto, no presente artigo abordaremos: a) os objetivos das atividades efetuadas no âmbito da oficina de língua espanhola, nas aulas de língua portuguesa; b) o que é o projeto Residência Pedagógica e quais são as principais contribuições para a formação docente e c) uma discussão sobre a oficina de Lendas Urbanas oferecida aos 6º anos de uma escola pública estadual do interior do estado de São Paulo.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Com o desenvolvimento das aulas propostas no âmbito do programa residência pedagógica, tivemos como objetivo apresentar e ampliar o conhecimento dos estudantes da educação básica envolvidos acerca das culturas de países *hispanohablantes*, por meio de quatro lendas: *La llorona,* típica do país México e *Los brujos de Salamanca, Las três Pascualas* e *El cochero sin cabeza* típicas do país Chile.

Tendo como base tal propósito, buscamos aproximar o idioma espanhol dos estudantes, por meio de atividades de leitura das lendas e de recursos audiovisuais. Assim, ao realizar leituras incentivamos a escuta da língua espanhola expressa pela voz de uma professora-bolsista e ao apresentar vídeos do canal *YouTube* chamado *Cuenta la Leyenda*. E os colocamos em contato com uma amostra produzida por falante nativo da língua. Ademais das atividades de recepção, buscamos propiciar momentos de reflexões sobre os temas estudados, via produções de textos diversos que estimulavam a leitura, interpretação de texto e criatividade dos alunos.

1.1.2 Objetivos específicos

a) proporcionar aos alunos um conhecimento maior sobre a cultura de dois países de língua espanhola;

b) aproximar a língua espanhola a alunos que até então não haviam tido contato com o idioma; e

c) incentivar a participação dos estudantes ao programa de RP.

Observamos que com exceção do último objetivo, já que devido a pandemia causada pelo Sars-Covid-19 o programa de Residência Pedagógica teve alterações em seu cronograma do primeiro semestre de 2020, não podendo ser implementado por meio de atividades presenciais na escola, não pudemos retratar a eficácia da oficina quanto ao retorno dos alunos ao programa RP. Os outros dois objetivos, acreditamos terem sido atingidos, como demonstraram os trabalhos entregues pelos estudantes durante o fim de cada atividade proposta e as participações durante a oficina.

2 O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

O programa de Residência Pedagógica integra a Política Nacional de Formação de Professores e insere o aluno dos cursos de licenciatura, a partir da segunda metade da graduação, em contextos de prática docente, sempre com orientações e auxílio de professores coordenadores (IES) e professores preceptores (escola regular). Na UNESP/Assis, o edital prevê que o aluno bolsista cumpra uma carga horária de 414 horas para a realização das atividades propostas durante os 18 meses de vigência da bolsa. Esse período é dividido em três módulos em que devem ser realizadas: 86 horas de preparação da equipe, 12 horas de elaboração de planos de aula e 40 horas de regência (acompanhadas por preceptor). O bolsista tem como obrigações, via edital, participar das atividades, desenvolver as propostas presentes no plano de atividade, cumprir com a carga horária estabelecida, entre outras atividades.

Toda a carga horária e atividades presentes no edital contribuem para que os licenciandos tenham a experiência de ser parte atuante de um programa que fomenta a melhoria da prática docente.

Ademais de conhecer de perto a teoria estudada durante a graduação, o que contribui positivamente para a formação concernente à prática docente, ainda se configura como um reforço às horas de estágio obrigatório.

O programa contribui para que o estudante de licenciatura saia de sua zona de conforto, em um processo de recepção de informações e passa ser protagonista de suas aulas, enfrentando desafios e perdendo o receio de estar frente a uma sala. No R.P subprojeto de língua espanhola um dos pressupostos é o de ensinar língua espanhola, sempre atrelada a cultura e foi por esse viés que surgiu a proposta da oficina sobre Lendas Urbanas. Já que essa é uma das culturas orais que " recuperam as memórias, as identidades, o imaginário e as histórias dos povos " (LIMA, 2016).

2.1 Sobre a oficina e seu desenvolvimento

As lendas urbanas são narrativas fantasiosas que exploram elementos reais e fictícios, o que faz com que sofram ao longo do tempo algumas alterações. Surgem a fim de explicar e/ou justificar acontecimentos sobrenaturais e, geralmente, são contadas por familiares mais velhos, a fim de passar de geração em geração histórias, memórias, que permeiam o imaginário de populações de uma determinada região/país.

Desta forma, a oficina que aconteceu durante os meses de outubro a novembro de 2019, com a proposta de divulgar o RP e parte da cultura latino-americana, foi desenvolvida durante todo o tempo com um roteiro pré-definido, ou seja, todas as aulas possuíam o mesmo andamento e estimulavam o uso de gêneros textuais diversos em cada aula. Tais aulas seguiam um material formulado pela bolsista que continham informações retiradas de *sites* da internet e propostas de atividades, também formuladas pela bolsista e anexadas ao final do trabalho.

Os encontros foram divididos em três etapas, em que 30 minutos eram para a primeira parte da aula, 30 minutos para a segunda e 40 minutos para a terceira e última etapa da aula, totalizando 100 minutos para cada turma. Na primeira etapa das aulas eram apresentados aspectos teóricos acerca das lendas urbanas, como descrito a seguir:

Encontro 1: O que são Lendas Urbanas e como surgem;

Encontro 2: Porque as Lendas são importantes;

Encontro 3: Aspectos gerais das lendas; e

Encontro 4: Aspectos comuns entre lendas do Brasil, Chile e México.

A segunda parte da aula era formada por: explicação da lenda estudada; leitura da lenda em língua espanhola e, por último, era assistido um vídeo no formato de desenho animado com áudio em língua espanhola sobre a lenda estudada.

Na terceira e última parte da aula eram realizadas inicialmente atividades de interpretação de texto e, posteriormente, uma atividade vinculada a diversos gêneros textuais que estimulam a criatividade dos alunos. Assim pudemos usar de diferentes linguagens verbais (HQ's e peças teatrais) para que os alunos da escola básica pudessem comunicar-se e expressar suas ideias por meio de diferentes linguagens.

Desta maneira, a cada aula/encontro, a fim de que os estudantes pudessem cumprir com algumas funções da linguagem, eram trabalhadas atividades que exploram diversos gêneros textuais.

> Partimos do pressuposto básico de que é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto. Em outros termos, partimos da idéia de que a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual. (MARCUSCHI, 2002, s/p.)

De forma que a cada encontro, na terceira etapa da aula, eram propostas atividades em que os estudantes tinham que realizar alguma produção. No encontro 1 foi pedido que realizassem a produção de história em quadrinhos (HQ); no encontro 2 uma peça teatral; no encontro 3 uma mensagem de texto; e por último, no encontro 4 a produção de releitura de uma das lendas estudadas.

Essas propostas surgiram como meio de proporcionar aos alunos a possibilidade de explorar suas diversas habilidades tais como (desenhar na proposta 1), escrever (nas propostas 1, 3 e 4) e atuar (na proposta 2), de tal maneira que caso não possuísse facilidade em realizar uma das atividades, pudesse obter êxito em outra.

Outro aspecto observado diz respeito às associações realizadas pelos estudantes, pois ao ouvirem as lendas contadas e assistir aos vídeos das atividades, com frequência os estudantes realizavam aproximações das lendas dos países vizinhos a histórias, geralmente contadas por algum conhecido ou familiar, de lendas brasileiras.

> Ao entender o outro e sua alteridade, pela aprendizagem de uma língua estrangeira, ele aprende mais sobre si mesmo e sobre um mundo plural, marcado por valores culturais diferentes e maneiras diversas de organização política e social. (BRASIL, 1998, p. 19)

Com as associações e comparações que os estudantes realizavam entre o que eles possuíam de conhecimento prévio, ao que estavam ouvindo no ambiente escolar demonstravam que a aprendizagem acontecia mais naturalmente quando construíam sentido a partir de sua realidade, o que também era um dos objetivos da proposta.

As atividades tiveram início com a formulação do material que foi impresso e utilizado durante todas as aulas e atividades em que cada unidade teve o equivalente a uma aula, totalizando quatro aulas. Para a realização das atividades cada sala foi dividida em quatro grupos que continham cerca de 4 a 6 alunos. O material formulado pela bolsista foi impresso e ao início de cada encontro a professora entregava para cada um dos grupos e recolhia ao final; vale ressaltar que os materiais eram os mesmos utilizados em todas as três turmas, assim, cada grupo deveria cuidar e deixar no estado em que pegou para que todos utilizassem a cópia com qualidade, e assim foi feito, do primeiro ao último encontro os materiais foram usados com muito cuidado.

A oficina ocorreu de forma dinâmica, os alunos eram divididos em grupos para que pudessem realizar as atividades juntos, assim um poderia ajudar ao outro, sempre com o auxílio da professora.

3 METODOLOGIA

O Ensino de Línguas Estrangeiras pode basear-se em diversas abordagens e metodologias, nesta atividade, seguimos o método da leitura, em que, como expõe Rezende (2020) as principais características são:

> 1. Procurava-se criar condições que propiciassem a leitura, tanto dentro como fora da sala de aula.
> 2. O ensino de línguas deveria antes visar o gosto pela cultura e literatura do povo estudado;
> 3. Ênfase na língua escrita com a reformulação das regras de gramática, fixando-se no essencial para compreensão;
> 4. O aluno deveria ser exposto diretamente à LE; (REZENDE, 2020, p. 28)

Assim, a medida em que utilizamos de apresentações/leituras em língua espanhola que valorizam e incentivam o aprendizado por meio de textos e recursos audiovisuais durante as aulas, a alunos que estavam iniciando os estudos no idioma.

Dessa forma, nesta metodologia, o professor "Tem domínio da terminologia gramatical e um bom conhecimento das regras do idioma; faz uso predominantemente de uma única habilidade: ler; ocupa um lugar de maior destaque que o estudante [...]". (REZENDE, 2020, p. 28). Já que, durante toda a segunda etapa de cada aula, a professora-bolsista realizava a leitura das lendas ao aluno. Nos baseamos também, na abordagem comunicativa para a execução de várias atividades. Nessa abordagem o professor

> deixa de exercer seu papel de autoridade, de distribuidor de conhecimentos, para assumir o papel de orientador; Faz uso das quatro habilidades (ler, escrever, ouvir, falar) em diferentes ordens segundo o objetivo do aluno; O professor deve mostrar sensibilidade aos interesses dos estudantes, encorajando a participação e acatando sugestões; Predomínio de trabalhos em grupo; (REZENDE, 2020, p. 29)

Visto que, a maior parte das atividades os alunos utilizaram ao menos uma das quatro habilidades e que a maioria delas era realizada em grupo, pudemos notar que os estudantes "redimensionaram o agir-leitura, o tornando ação, presença social e produção" (Costas; Ferreira 2011, p. 219) quando os compreendiam e traziam para sua realidade.

4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A proposta de trabalhar com lendas urbanas surgiu com a possibilidade de refletir sobre a cultura do texto falado, já que esse gênero textual possui uma infinidade de alternativas, pois como uma tradição oral, as lendas contadas por determinada geração podem sofrer mudanças, além de que, com as traduções alguns sentidos e significados podem sofrer alterações, como propõe Costa Alves (2016) que

> Assim como os demais gêneros, ela reflete condições especificas de uma esfera social da qual se constitui a partir da narração de fatos ocorridos ou não, acrescido de elementos que extrapolam a fronteira entre fatos reais. [...] a LENDA em formato de um registro escrito com função cotidiana, oriundo da tradição oral, que se presume tenha ocorrido em determinado tempo e contexto social [...] cada LENDA pode ter muitas versões, que se relacionam com a questão popular (o folclore, a tradição e o contexto social a que pertencem) e o transcorrer do tempo em que tais versões circulam e interagem com a cultura dos mesmos. (p. 35)

No que diz respeito ao processo de aprendizagem, ele se pode ser observado quando estudante ouve a lenda e reconhece, na tradição do outro, histórias contadas a eles por seus conhecidos (avós, tios etc). Constantemente, nas aulas os alunos relataram já ter ouvido algumas histórias parecidas com aquela

> Esse reconhecimento e essa comparação surgem porque, em determinado momento da leitura ou narração, há a identificação por parte do aluno. Mesmo que haja um estranhamento inicial ao ler, em seguida há o reconhecimento da diversidade e é nesse momento que se dá a aprendizagem: ao identificarem as diferenças na língua e na cultura. (LIMA, 2016, p. 38)

Ao realizarem a comparação entre o conhecimento pré-existente e que talvez, até então, eles não sabiam a qual gênero aquela história ouvida já havia sido escutada, o processo de aprendizagem começa a ganhar um novo sentido.

Já no que diz respeito às atividades propostas, realizamos tanto atividades que estimulam a interpretação de texto das partes teóricas, como atividades que estimulam a criatividade dos estudantes, todas as quatro unidades contavam com Atividade 1, em que eram realizadas atividades de leitura e interpretação de texto e Atividade 2, que contava com produções criativas.

A segunda proposta, demandava maior tempo de realização e eram as atividades que os alunos mais gostavam de realizar. Elas não deixavam de ser interpretativas, mas extrapolavam o "leia e responda"

> Desse modo, ler será uma atitude não só para conhecer, decifrar códigos, inteirar-se dos argumentos dos outros. Isto é pouco. Na verdade, acima de quaisquer outros interesses, lê-se para pensar. [...] pode-se gerar oportunidades para os leitores, na escola, conviverem com a diversidade de discursos e textos disponíveis. Nesta convivência, discutindo e analisando o que ouvem, os estudantes construirão modos interpretativos capazes de superar os estereótipos que até então têm sido o cerne das aulas de leitura e chegarão a significados diferenciados dos previstos pelo professor, superando-os. É uma ruptura que precisa acontecer na escola, a fim de se garantir que se constituam sujeitos linguisticamente emancipados. [...] não caberão mais procedimentos de leitura que se reduzem a meras decodificações seguidas de exercícios para fixar o lido (como exemplo destaca-se os livros didáticos utilizados nas escolas de modo geral). É preciso redimensionar o agir-leitura, tornando-o cada vez mais ação, presença social, produção. (COSTAS; FERREIRA, 2011, p. 219)

No que diz respeito a presença da cultura no ensino de língua estrangeira, neste caso de língua espanhola, o PCN diz que é fundamental que o ensino de língua e cultura estejam atrelados para que os estudantes reconheçam e respeitem culturas diferentes das de seu país de origem transformando o ensino em uma prática libertadora.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante as oficinas pudemos a) proporcionar aos alunos um conhecimento maior sobre a cultura de dois países de língua espanhola ao apresentar o gênero lendas (típicas do Chile e do México); b) aproximar o idioma de nossos países vizinhos a alunos que até então não haviam tido contato com o idioma e c) estimular a participação dos estudantes no programa RP, este último objetivo, infelizmente nós não pudemos confirmar, visto que, no início do mês de março, foi instaurado no estado de São Paulo o distanciamento social para evitar/reduzir a propagação do Sars-Covid-19.

Os objetivos que foram cumpridos tiveram resultados satisfatórios, como comprovaram a participação, as devolutivas referentes às atividades e as associações realizadas durante o período da oficina.

A cada unidade, os estudantes entraram em contato com a produção de um gênero textual, por exemplo, na unidade 1 eles tiveram que produzir uma HQ, atividade que eles demonstram ter maiores dificuldades em produzir, devido a criação de falas em língua espanhola alguns, inclusive, preferiram realizar a atividade em língua portuguesa; na unidade 2 uma peça teatral, que obteve maior participação de toda a turma, os alunos mostraram interesse em apresentar e assistir à peça dos colegas; na unidade 3 uma mensagem de texto eles “digitariam e enviariam” via WhatsApp, essa atividade, talvez pela proximidade que os alunos possuem com o uso do celular, foi a que nós mais obtivemos retorno.

Finalmente, na atividade 4 na qual eles tiveram que realizar a releitura de uma das lendas urbanas estudadas. Nesse trabalho puderam retratar o que compreenderam das lendas estudadas e produzir conteúdo baseado no que estudaram a de forma lúdica, além de poder utilizar o que já tinham de conhecimento prévio.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência vivenciada nos mostrou que ao integrar o licenciando em letras à realidade da sala de aula do ensino básico, fazer com que ele compreenda os desafios e possibilidades existentes no contexto escolar, por meio de ações que o tornam protagonista do fazer docente possui potencial para transformar a forma como o discente concebe a realidade da escola básica e do ato de ensinar línguas. Esse é um elemento integra um dos objetivos da proposta do RP.

Por outro lado, em complementação ao exposto, no tocante às diversas metodologias utilizadas no processo de ensino / aprendizagem de línguas em junção com o processo de realização das atividades de leitura, escrita e avaliação, os estudantes do ensino básico traspassaram a aprendizagem da língua e cultura estrangeira, associando os conhecimentos adquiridos em sala de aula, aos já pré-existentes em sua bagagem cultural.

Durante as atividades realizadas com as Lendas Urbanas, pudemos refletir como é possível a integração de atividades em português e espanhol na sala de aula. Dessa experiência surgiram efeitos positivos tais como o interesse demonstrado pelos estudantes em dizer que gostariam de iniciar os estudos no idioma.

ANEXO

Material formulado e utilizado pela bolsista ao longo da oficina

Imagem 1: “Capa do material utilizado para o desenvolvimento das atividades”

FESTIVAL DE LEYENDAS

Festival de Lendas

“Escola Estadual Professor Léo Pizzato”

Programa Residência Pedagógica

Professora/Bolsista: Ariadne Beatriz Ávila

2019

Arquivo das autoras (2019)

Imagem 2: “Sumário do material utilizado para o desenvolvimento das atividades”. Arquivo das autoras (2019).

SUMÁRIO

Unidade 1

- O que são Lendas Urbanas 3
- Como surgem....3
- "La llorona" (México) 4
- Atividade 1 5
- Atividade 2 5

Unidade 2

- Por que as lendas são importantes 5
- "Los brujos de Salamanca" (Chile) 6
- Atividade 1 7
- Atividade 2 7

Unidade 3

- Lendas urbanas – Aspectos gerais 7
- "Las três Pascualas" (Chile) 8
- Atividade 1 9
- Atividade 2 9

Unidade 4

- Aspectos comuns entre lendas do Brasil, Chile e México 9
- "El Cochero sin cabeza" (Chile) 10
- Atividade 1 11
- Atividade 2 11

Imagem 3: "Exemplo das atividades pedidas em cada término de unidade". Arquivos das autoras (2019)

Atividade 1 – INTERPRETAÇÃO DE TEXTO

I. A partir do que você entendeu do texto e explicação, o que são lendas urbanas?
II. As lendas são explicadas cientificamente? Ou, como elas são/podem ser explicadas?
III. Como as lendas são estruturadas?
IV. Com suas palavras, conte sobre a lenda "La llorona".
V. Qual foi sua parte preferida da lenda.

Atividade 2 – PRODUZA UMA RELEITURA DA LENDA "LA LLORONA" EM FORMA DE HISTÓRIA EM QUADRINHO (HQ) E JUNTO COM A PROFESSORA ESCREVA AS FALAS EM ESPANHOL.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental – língua espanhola. MEC, Brasília, 1998.

COSTAS, Fabiane Adela Tonetto; FERREIRA, Liliana Soares. Sentido, significado e mediação em Vygotsky: implicações para a constituição do processo de leitura. **Revista iberoamericana de educación**, v. 55, n. 7, p. 205-223, 2011.

JALIL, Samira Abdel; PROCAILO, Leonilda. Metodologia de ensino de línguas estrangeiras: perspectivas e reflexões sobre os métodos, abordagens e o pós-método. In: **Artigo apresentado no IX Congresso Nacional de Educação–EDUCERE**. 2009.

LIMA, Carla Alves. Interculturalidade e ensino de espanhol por meio de lendas. 169 p. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Línguas) – Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé, Bagé, 2015.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). Gêneros textuais & ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA. Fundação CAPES, 2018. Disponível em < https://capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em 18 de julho de 2020.

REZENDE JUNIOR, Edson Luis. A formação inicial de professores de língua espanhola no Centro de Línguas da UNESP FCL/Assis. 2020.



DISCUTINDO QUESTÕES SOCIAIS NA AULA DE INGLÊS: UMA PROPOSTA DE ATIVIDADE PRÁTICA PARA OS DIAS DE HOJE

REIS, Patricia Christina dos[33]
Universidade do Estado do Amazonas e
Universidade Federal de Minas Gerais
reispatricia2003@yahoo.com

RESUMO

Este artigo apresenta uma proposta de atividade prática para alunos de inglês do sexto ano, envolvendo a notícia jornalística como gênero discursivo. Como fundamentação teórica para o uso dos gêneros discursivos no ensino de línguas, citamos Bakhtin (2010), Marcuschi (2008) e Rojo (2005). Nosso objetivo é propor uma discussão a partir das imagens de três unidades do livro *Beyond Words*, para o sexto ano, relacionando cada uma delas a manchetes publicadas em jornais no primeiro semestre de 2020. As imagens da unidade 2 ilustram diversos pontos das cidades, incluindo lojas, restaurantes, museus e praças. As imagens da unidade 3 retratam diferentes realidades escolares: na área urbana, em áreas rurais, pertencentes a diferentes classes sociais e culturais. Já as imagens da unidade 4 mostram trabalhadores de classes populares, como motoristas, garis, feirantes, funcionários de indústrias, supermercados e indústrias. As manchetes jornalísticas selecionadas referem-se aos efeitos da COVID-19 no Brasil e nos Estados Unidos, nos três setores. Os jornais brasileiros selecionados foram seis: o Globo, o Estado de Minas, a CNN Brasil, a BBC News Brasil, o Correio Braziliense e o Correio do Povo**.** Os jornais americanos selecionados foram três: o *USA Today*, o *Chicago Tribune* e o *New York Times*. Como procedimento metodológico, apresentamos uma descrição da unidade, a imagem que a introduz e, em seguida, propomos uma discussão com base nas manchetes. Convidamos o estudante a refletir sobre as imagens do livro, que retratam relações sociais, condições de trabalho e ambientes de estudo antes da proliferação do coronavírus e compará-las com o cenário transformado pela pandemia. Concluímos o artigo ressaltando a importância da realização de atividades que incentivem a leitura jornalística e que promovam a formação crítica de nossos alunos.

Palavras-chave: Gêneros discursivos. Livro didático. Texto jornalístico.

[33] Bolsista do Programa PROPG-CAPES/FAPEAM, com o apoio da SEPLANCTI e do Governo do Estado do Amazonas.

1 INTRODUÇÃO

Nosso país tem enfrentado sérias crises nos últimos tempos: conflitos políticos e uma pandemia de coronavírus que desestruturou relações sociais e agravou o cenário econômico, afetando todos os brasileiros. Nesse contexto, mais do que nunca precisamos ter em nossas escolas professores que estejam atentos à função social da educação. É preciso ressignificar o ensino, proporcionando aos nossos alunos momentos de aprendizagem que sejam de reflexão e criticidade. O ensino da língua inglesa não pode ser diferente. É necessário pensar em práticas pedagógicas que valorizem o social e que não fiquem presas ao ensino da língua em si. A partir do momento em que passamos a ensinar a língua para além da sua estrutura, abrimos espaço para a expansão de saberes e formas de intervenção no mundo.

Os livros didáticos vêm sendo reestruturados a fim de dar suporte ao professor nesse trabalho. Muitos passam a adotar gêneros discursivos como ponto de partida para a aprendizagem de inglês. Neste artigo procuramos dialogar com a proposta de um desses livros didáticos. O livro escolhido é o *Beyond Words (*COSTA; FREITAS; NEVES, 2018)*,* para o sexto ano, aprovado pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) para uso nas escolas públicas a partir de 2020.

A seguir informaremos que objetivos pretendemos alcançar a partir da apresentação de imagens do livro e que metodologia adotamos para desenvolver uma atividade prática. Depois apresentaremos o referencial teórico que fundamenta nossa análise e, em seguida, passaremos para a análise em si e discussão dos resultados. Por último apresentaremos nossas considerações finais.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Propor uma atividade prática a partir das imagens que introduzem três unidades do livro didático de inglês *Beyond Words*, para o sexto ano, discutindo sobre as mudanças sofridas nas relações sociais, condições de trabalho e estudo, devido à COVID-19.

1.1.2 Objetivos específicos

Despertar o senso crítico dos estudantes através de leituras jornalísticas na aula de inglês e incentivar discussões e debates sobre temas atuais.

2 METODOLOGIA

Organizamos este artigo a partir da seleção de algumas imagens do livro do 6º ano que, associadas ao gênero notícia, podem gerar discussões relevantes para o momento em que vivemos. As imagens foram retiradas das unidades 2, 3 e 4, intituladas "*English Every Day*", "*A Day at School*" e "*Everyday Life*, respectivamente.

Para dar início à discussão apresentamos, para cada unidade, manchetes jornalísticas relacionadas às imagens que o livro apresenta: uma manchete em inglês e outras duas em português. As manchetes em inglês foram retiradas dos jornais americanos *USA Today*, *Chicago Tribune* e *New York Times*, já as manchetes em português foram publicadas pelos jornais: o Globo, o Estado de Minas, a CNN Brasil, a BBC News Brasil, o Correio Braziliense e o Correio do Povo. Propomos que, no primeiro momento, os estudantes realizem uma discussão com base no material apresentado e que, depois, enriqueçam a discussão com outras manchetes, charges ou memes sobre a COVID-19 e a maneira como ela transformou o cenário apresentado nas imagens do livro *Beyond Words*.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para a elaboração desta proposta de trabalho nos fundamentamos em teorias que justificam os usos dos gêneros discursivos no ensino de línguas. Como referência inicial, citamos Bakhtin:

> A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo (BAKHTIN, 2010, p. 262)

Com base na visão Bakhtiniana de que os gêneros são práticas sociais de referência, Araújo (2014) ressalta que "abordar os gêneros textuais no cotidiano de nossas salas de aula é um assunto bastante discutido e igualmente recomendado por teorias de ensino e teorias de estudos linguísticos

veiculadas nos ambientes acadêmicos" (p. 325).

Além de Bakhtin, outros autores que aqui merecem ser considerados são Maingueneau (2013), para quem a competência comunicativa está diretamente relacionada ao domínio dos gêneros discursivos, Rojo (2005) e Marcuschi (2008), que discutem os conceitos de gênero discursivo. O trabalho com os gêneros é incentivado por Rojo (2015), ao argumentar que por fazerem parte do nosso cotidiano, eles influenciam o nosso modo de comunicar:

> É vivendo a vida com os textos, isto é, atuando e nos comunicando nos diferentes campos/ esferas de atividade pelas quais circulamos em nosso cotidiano – em casa, no trabalho, estudando, informando-nos por meio do jornalismo, consumindo, apreciando e fruindo obras de arte, divertindo-nos – que enunciamos e materializamos nossos textos orais, escritos e multimodais. Os gêneros de discurso nos servem nesses momentos, pois são as formas de dizer mais ou menos estáveis em nossa sociedade. Todos os cidadãos sabem o que são e reconhecem notícias, anúncios, bulas de remédio, cheques, livros didáticos, bilhetes etc. (ROJO, 2015, p. 86).

De acordo com Rojo (2015), conhecemos esses gêneros discursivos não só pela forma de composição dos textos, mas também pelos seus temas e funções. Neste artigo julgamos importante familiarizar os estudantes com o texto jornalístico, mais especificamente com o gênero notícia, pois é ele que possibilitará a circulação das ideias e das posições da mídia jornalística, importantes para a formação crítica do leitor.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em um trabalho apresentado no VII Encontro Internacional de Estudos da Linguagem, em 2019, discutimos algumas propostas de atividades do livro didático de inglês *Beyond Words*, direcionadas para os alunos do sexto ano da cidade de Parintins, no Amazonas. Na ocasião descrevemos e comentamos três unidades, como a seguir reproduziremos.

Nossa proposta para o Congresso Nacional de Educação e Práticas Interdisciplinares 2020 é analisar essas mesmas unidades no contexto social e econômico em que agora estamos. A crise causada pelo Corona Vírus nos faz repensar o que as unidades citadas nos propõem, considerando o mundo como agora está.

Se na unidade 2 discutíamos os pontos comerciais da cidade, como podemos falar deles em meio à pandemia? Se na unidade 3 falávamos dos diferentes espaços de aprendizagem, que novos

ambientes de ensino se tornaram mais comuns nos dias de hoje? Já na unidade 4 em que falávamos das diferentes profissões, como podemos problematizar a crise de desemprego causada no mundo?

Uma forma de problematizar, com os alunos do sexto ano, o que a pandemia nos causou, seria trabalhando o gênero discursivo notícia em diálogo com as imagens das unidades do livro. Como exemplo, apresentamos, a seguir, a descrição das unidades, seguidas por manchetes de jornais sobre a pandemia e uma proposta para discussão em sala de aula.

4.1. Os pontos comerciais da cidade

A unidade 2 do livro propõe uma análise da presença e do uso do inglês no dia-a-dia dos brasileiros. Os autores apresentam imagens de placas bilíngues que apontam pontos comerciais na cidade, como lojas e restaurantes e que oferecem informações em lugares visitados por turistas, como museus e praças. O mesmo uso do inglês pode ser verificado em Parintins. A cidade é visitada frequentemente por causa da sua tradição folclórica. Brasileiros e estrangeiros viajam até a cidade para conhecer os Bois Garantido e Caprichoso. Por isso, vários pontos apresentam placas em inglês voltadas para o público visitante. Um dos locais em que podemos observar tal prática é o Bumbódromo, local onde anualmente acontece o grande festival folclórico. A festa acontece no último final de semana do mês de junho, mas nos outros meses do ano, o Bumbódromo é ocupado pelo Liceu de Artes Cláudio Santoro, que oferece aulas de dança, música, fotografia e outras artes à comunidade local. A sugestão é que o professor utilize as imagens do livro como ponto de partida para propor um trabalho exploratório com seus alunos nos pontos turísticos de Parintins. O projeto seria voltado para a identificação da língua inglesa em placas informativas espalhadas pela cidade.

Questão que hoje apresentamos: E no período de pandemia? Que transformações sofreram esses locais?



Fonte: *Beyond Words*, 2018.

Atividade 1 – Propondo uma discussão: Comente as imagens da unidade 2 com base nas notícias divulgadas pelo jornal *USA Today*, pelo jornal O Globo e pelo Estado de Minas. Contribua com outras manchetes jornalísticas, charges ou memes que enriqueçam a discussão.

Reading the News



Notícias do Brasil para problematizar





4.2. As diferentes realidades escolares

A unidade 3 de *Beyond Words* explora as salas de aula ao redor do mundo. As primeiras imagens mostram as mais diferentes realidades escolares. Salas de aula distintas entre si, localizadas em diferentes lugares do mundo podem servir como um ponto de partida para discutir as condições das escolas locais. Como são as salas de aulas parintinenses? De que forma as salas das escolas urbanas se diferem das salas das escolas ribeirinhas? A atividade da página 53 nos leva a problematizar as diferentes realidades. Após observar seis imagens distintas de sala de aula, o aluno responderá às seguintes questões: Que diferenças vocês observam nas salas de aula representadas? Na opinião de vocês, por que essas diferenças existem? Vocês acreditam que os estudantes dessas diferentes escolas têm as mesmas oportunidades de aprendizado? Por quê? Vocês gostariam de estudar em alguma dessas escolas? Por quê? Nesse momento da aula os estudantes podem lançar um olhar crítico em relação ao universo em que se encontram e questionar os motivos das condições ao seu redor e das condições em outras regiões e/ou países. Um projeto voltado para essa temática instigaria o aluno a conhecer novas realidades escolares dentro de sua própria cidade e poderia ser registrado em vídeos produzidos pelos próprios alunos.

Questão que hoje apresentamos: E no período da pandemia? Que novos ambientes de aprendizagem passaram a fazer parte do nosso cotidiano?



Fonte: *Beyond Words*, 2018.

Atividade 2 – Propondo uma discussão: Comente as imagens da unidade 3 com base nas notícias divulgadas pelo jornal Chicago Tribune, pela CNN Brasil e pela BBC News. Contribua com outras manchetes jornalísticas, charges ou memes que enriqueçam a discussão.

Reading the News



Notícias do Brasil para problematizar:





4.3. Trabalhadores em diversos setores

A unidade 4 de *Beyond Words* traz para discussão diferentes profissões, com destaque para aquelas pessoas que trabalham na escola. As primeiras imagens mostram trabalhadores brasileiros em diversos setores: dirigindo ônibus, varrendo as ruas, trabalhando no supermercado, na lavoura, na construção civil, na indústria têxtil e na feira. Após a análise das imagens, o professor pode questionar sobre outras profissões comuns na cidade em que vivem seus alunos. Em Parintins, certamente os alunos mencionarão os pescadores, uma vez que grande parte do comércio local gira em torno da venda de peixes. Outras profissões poderão ser citadas pela turma e nesse momento o professor poderá trabalhar na desconstrução de mitos que desqualificam muitos profissionais brasileiros. As próximas imagens do livro apresentam pessoas trabalhando na escola em diversas funções: na biblioteca, na administração, na limpeza, no ensino e na preparação dos alimentos. Perguntas são feitas aos estudantes para que demonstrem o quanto conhecem sua escola e para que reflitam sobre o valor de todos os trabalhadores para o bom andamento das atividades escolares.

Questão que hoje apresentamos: E com a pandemia? Qual é a condição dos trabalhadores brasileiros?



Fonte: *Beyond Words*, 2018.

Atividade 3 – Propondo uma discussão: Comente as imagens da unidade 4 com base nas notícias divulgadas pelo jornal *The New York Times*, pelo Correio Braziliense e pelo Correio do Povo. Contribua com outras manchetes jornalísticas, charges ou memes que enriqueçam a discussão.

Reading the News



Notícias do Brasil para problematizar





5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho procuramos propor atividades com o gênero discursivo notícia, apresentando manchetes publicadas em 2020 por três jornais americanos, o *USA Today*, o *Chicago Tribune* e o *New York Times*. Problematizamos as manchetes apresentado recortes de seis jornais brasileiros: O Globo, o Estado de Minas, a CNN Brasil, a BBC News Brasil, o Correio Braziliense e o Correio do Povo. Nosso objetivo foi sugerir tais manchetes como pontos de partida para uma discussão crítica na escola envolvendo imagens do livro didático de inglês *Beyond Words* para o sexto ano. Sugerimos que a discussão fosse aprofundada com a contribuição dos alunos, com outras manchetes, charges ou memes sobre a COVID-19.

A atividade prática que sugerimos poderá ser desenvolvida pelo professor de inglês, por meio da criação de perguntas que estimulem a reflexão crítica dos alunos e provoquem discussões pertinentes na sala de aula. Tal prática vem ao encontro das propostas de letramento, essenciais para a formação de agentes críticos na escola de hoje. O Brasil, assim como todo o mundo, vem enfrentando crises políticas, econômicas e sociais e, por isso, precisa contar com a escola na reestruturação dos nossos pilares que são representados pela nossa classe estudantil. Esperamos que o trabalho que aqui apresentamos possa somar às práticas de ensino hoje pensadas e repensadas em prol do avanço da educação e da sociedade brasileira. Práticas de ensino que não se restrinjam a atividades linguísticas descontextualizadas, mas que levem os estudantes a discussões sobre as condições de vida em que se encontram, que os façam compreender os mecanismos que controlam nossa sociedade e que provoquem reflexões e ações.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, S. P. A. A Abordagem de Gêneros Textuais: influências nas produções oral e escrita. *In*: CAVALHEIRO, Juciane; JESUS, Carlos Renato R.; JUSTINIANO, Jeiviane (orgs.). **Abralin em Cena Amazonas: Anais**. Manaus: UEA Edições, 2014. p. 324-332.

BAKHTIN, M.M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

COSTA, E. G. M.; FREITAS, L. M. A.; NEVES, R. (Orgs.) **Beyond Words**.1 ed. São Paulo: Richmond Educação, 2018.

MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez, 2013.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

ROJO, R. H. R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.: BONINI, A. MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 184-207.

ROJO, R. H. R. **Hipermodernidade, multiletramento e gêneros discursivos.** São Paulo: Parábola Editorial, 2015.



ENSINO DE LÍNGUA INGLESA E EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NO COMBATE AO RACISMO

Arleide Seabra dos Santos Nogueira34
(Mestranda em Educação - PPLSA-UFPA)
Ana Paula Vieira e Souza35
(Professora UFPA/PPLSA)

RESUMO

A pesquisa tem o objetivo principal de apresentar as discursividades de uma Professora de Língua Inglesa sobre as ações afirmativas da Lei 10.369 de 2013 no Projeto Integrado de Combate ao Racismo em uma Escola da rede estadual do Município de Salvaterra, Ilha do Marajó, Estado do Pará, para ampliar o processo de aprendizagem significativo de estudantes de Comunidades Quilombolas. Salvaterra tem buscado concretizar a Educação Escolar Quilombola a partir de lutas dos moradores da cidade. Existem no Município muitas comunidades reconhecidas e tituladas e outras em processo de titulação como territórios quilombolas. A escola Ademar Nunes de Vasconcelos recebe alunos de 16 comunidades quilombolas do município, o que representa cerca de 70% de sua clientela discente. O projeto intitulado Semana de Combate ao Racismo é apresentado a comunidade escolar no início do ano letivo, então a partir daí os professores das mais variadas áreas vão adequando a suas aulas de forma que contemplem o debate sobre o fenômeno social do racismo, suas formas de operação e consequências focando principalmente na temática da história da África e da cultura afro-brasileira. A culminância ocorre em uma semana no mês de maio, com palestras, debates, exibição de vídeos, documentários, apresentações teatrais e musicais. Sendo que no dia 13, Dia Nacional de Combate ao Racismo acontece uma Caminhada pelas ruas da cidade com o intuito de exercitar o direito de expressão e manifestação política da comunidade escolar e chamar a atenção da sociedade para a problemática do combate ao racismo. Todas essas atividades têm fortalecido a autoestima dos alunos, o que pode ser percebido através da mudança de comportamento e atitudes deles, por exemplo assumindo e soltando seus cabelos crespos e a redução considerável no número da evasão escolar.

Palavras-chave: Língua inglesa. Educação escolar quilombola. Racismo.

---

[1] Mestranda em Educação pelo Programa em Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia do Campus Universitário de Bragança. Professora Licenciada em Letras com Habilitação em Língua Inglesa pela Universidade Federal do Pará, Campus de Soure e Docente do Quadro efetivo do Instituto Federal do Pará, Campus Belém. arleidenogueira1412@gmail.com

[2] Doutora em Educação, Professora da Universidade Federal do Pará, do Programa em Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia do Campus Universitário de Bragança. Membro do GEPTE, coordenadora da Linha Trabalho e Infâncias. Vice-líder do Núcleo de Estudos e Pesquisa Afro-brasileira do Campus de Bragança. paulladesa@ufpa.br

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa apresenta experiências de uma Professora no Ensino de Língua Inglesa na Escola do Ensino Médio na "Semana Integrada de Combate ao Racismo" da rede Estadual de Salvaterra, Estado do Pará, realizada no mês de maio, como ações políticas no enfretamento do racismo. Essas atividades pedagógicas são proposições de Docentes com a temática pelo caráter interdisciplinar, ou seja, de promoverem aprendizagens aos estudantes integrando os diversos campos do conhecimento.

Assim, as vivências manifestadas nas discursividades da Professora de Língua Inglesa, que visa a implementação da Educação Escolar Quilombola na Amazônia Marajoara, o objeto de estudo da Dissertação de Mestrado do Programa de Pós- Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia (PPLSA), se articulam com as atividades do Projeto desenvolvido na Escola Estadual de Ensino Médio Professor Ademar Nunes de Vasconcelos, o *lócus* da pesquisa e que atende estudantes moradores de Comunidades Quilombolas do Município de Salvaterra.

O Município de Salvaterra é localizado a margem da Baia do Marajó, com rio Paracauarí, limita-se ao norte com o Município de Soure, nordeste, leste pela Baia do Marajó. Ao sul, sudeste e oeste, pelo Município de Cachoeira do Arari, separados pelo Rio Camará e Rio São Miguel (IBGE, 2011). A origem dos habitantes de Salvaterra é da etnia dos índios Sacaca descendente dos Aruans, grupo linguístico indígena dos mais relevantes do Brasil, um legado histórico da arte em cerâmica na Ilha do Marajó. Avegetação de palmeiras como coqueiros, najazeiros e açaizeiros, matas de igapó e várzeas e campos naturais.

É nesse cenário marajoara, que muitos negros escravos resistiram e se organizaram nas fazendas de búfalos e formaram as Comunidades, o maior número de Comunidades de Remanescentes Quilombolas reconhecidas da Ilha do Marajó (IBGE, 2011). Os moradores descendentes do Continente África, os indígenas Aruans contribuíram de forma significativa para a constituição da cultura da Amazônia Marajoara (SANTOS, 2010).

Historicamente os remanescentes quilombolas do Brasil lutam para o reconhecimento de suas terras e pelo direito à educação, particularmente, uma Educação Escolar Quilombola, garantida nos documentos legais, como Carta Magna de 1988, Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LBD)de 1996; as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCNEB) de 2013; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ) de 2013.

De acordo com a DCNEDB (2013, p. 42) essas comunidades têm direito ao atendimento a

Educação Básica contemplando as suas especificidades, em “unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente”. Nesse sentido, a população do Município de Salvaterra luta para que a Secretaria de Educação Municipal concretize a Educação Escolar Quilombola, bem como, os Professores envolvidos no Projeto buscam tratar o racismo por meio da ação pedagógica interdisciplinar.

O Projeto Semana Integrada de Combate ao Racismo realizado na Escola Estadual de Ensino Médio Professor Ademar Nunes de Vasconcelos faz parte de ações afirmativas do Projeto Político Pedagógico com a culminância de várias atividades durante o ano letivo, envolvendo todas as Disciplinas da matriz curricular do PPP.

O racismo começa a ser conceituado a partir de 1920 e já recebeu as mais variadas definições, nem sempre tem um denominador comum. Apresentando um conceito sociológico, BEATO (1998) afirma que racismo “é a teoria ou ideia de que existe uma relação de causa e efeito entre as características físicas herdadas por uma pessoa e certos traços de sua personalidade, inteligência ou cultura e somadas a isso, a noção de que certas raças são naturalmente inferiores ou superiores a outras”. Assim como também se apresenta a seguinte definição “racismo é uma ideologia que postula a existência de hierarquia entre os grupos humanos. (Programa Nacional de Direitos Humanos, 1998, p.12)

Apesar do constante desafio, é importante crer que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como os adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados (MUNANGA, 2014).

Considerando, o conceito de racismo como discriminação social na ideia da existência de uma raça superior a outra, que o interesse desta pesquisa em mostrar as experiências de Professores no Projeto da Semana de Combate ao Racismo por meio do ensino da Língua Inglesa no contexto escolar de Comunidade Escolar Quilombola.

Metodologicamente, o texto está organizado por seções, a princípio são apresentadas as leis que justificam a inserção da Educação Escolar Quilombola no contexto educacional brasileiro, assim como a apresentação de ações afirmativas de combate ao racismo. E em seguida também são descritas algumas atividades previstas no Projeto Político Pedagógico da Escola Ademar Nunes de Vasconcelos, dando ênfase para o Projeto da Semana de Combate ao Racismo, quando várias atividades interdisciplinares são desenvolvidas, incluindo assim a disciplina de língua inglesa,

conforme os registros fotográficos também presentes no texto.

METODOLOGIA E OBJETIVOS

O Projeto Semana Integrada de Combate ao Racismo é desenvolvido em várias escolas do Estado do Pará. Em Salvaterra é sediado na Escola Ademar Nunes de Vasconcelos, como ação pedagógica do calendário escolar da Coordenadoria de Educação para a Promoção da Igualdade Racial (COPIR), departamento vinculado à Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC).

É um projeto pedagógico que visa mobilizar e sensibilizar toda a comunidade escolar como atividades registradas no Projeto Político Pedagógico da escola. Essas metas fazem parte do conjunto de ações afirmativas concernentes ao combate ao racismo. No começo do ano letivo é apresentado o calendário escolar para toda a comunidade escolar, assim ocorre o planejamento escolar de professores das mais diversas áreas com o objetivo de coadunar os conteúdos específicos de cada Disciplina com a temática combate ao racismo.

Os momentos iniciais são de estudos da temática por professores de História que apresentam os conceitos e dialogam com demais colegas, assim, cada Docente articular o tema a sua Disciplina. Discute-se metodologias para ensinar os alunos a compreenderem o fenômeno social nas mais diversas áreas dos componentes curriculares. Os encontros de estudos entre os professores são realizados na jornada pedagógica a fim de mostrar como cada um percebe a discussão e o planejamento para envolver os demais segmentos da comunidade escolar. Feito isso, os meses de março a abril são priorizados para ações coletivas e na organização da culminância.

A sequência didática, execução das atividades descritas que antecedem a culminância do projeto. As Disciplinas se relacionam com atividades e conteúdos afins, discutidos entre os professores engajados que se reúnem para a troca de ideias, sugestões e experiências propostas na jornada pedagógica no campo interdisciplinar. Cada docente no campo do seu conhecimento relaciona a temática aos conteúdos, encaminha metodologicamente o planejamento e articula com a Lei 10.639/03.

Este projeto pedagógico é apresentado à comunidade escolar no início do ano letivo e desenvolvido ao longo do segundo bimestre do calendário letivo tendo 3 dias de intensa culminância no mês de maio por conta do dia 13 que é o dia Nacional de combate, de denúncia contra o racismo. Para finalizar, destaca-se a caminhada pela cidade, evidenciando o envolvimento da escola como um todo, que reconhece e promove o combate ao racismo. É importante ressaltar que assim a escola

viabiliza aos alunos quilombolas a valorização de sua própria identidade, reconhece sua cor, seus princípios culturais e sua história.

EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA E A DISCIPLINA LÍNGUA INGLESA

A Educação, historicamente no Brasil, permeia lutas e resistências, principalmente, de luta do movimento social negro no enfretamento ao direito à educação da população negra. Essas conquistas deram origem a Lei Nº 10.639/2003, ampliada pela 11.645/2008, na garantia do ensino de História do Continente África, afro-brasileiro, em defesa de um currículo decolonial em oposição ao colonial, em que o negro não deve ser visto como escravo, mas como um ser humano que foi escravizado por outras no sistema da escravidão, como constituinte e formador do Estado brasileiro.

É nesse contexto político de luta do movimento social negro no Brasil, em defesa de ações afirmativas, a aprovação da Resolução 08/2012 do Conselho Nacional de Educação, regulamentando a oferta da Educação Escolar Quilombola, descrito na LDB de 1996, na oferta da Educação Básica. Esses ordenamentos jurídicos são para garantir que Estados e Municípios ofertem as Comunidades Remanescentes Quilombolas uma educação que contemple suas especificidades.

Nesse bojo o Brasil aprova em 2010 as Diretrizes Nacionais da Educação Básica revisitada em 2013, nelas a população quilombola deve ter "garantido o direito a ter uma escola que lhe assegure a formação básica comum, bem como o respeito aos seus valores culturais". A abordagem sobre a temática História e Cultura Afro-Brasileira e Africana dentro das instituições de ensino deve garantir aos estudantes, não apenas o aluno quilombola, mas aos demais alunos, profissionais da educação envolvidos no processo de ensino se apropriem do conhecimento histórico do país África, que valorizem, respeitem culturas, etnias, identidades e favoreça o ambiente escolar como um espaço democrático.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Geral da Educação Básica orientam que as escolas da Educação Básica planejem os Projetos Políticos Pedagógicos no atendimento da Educação Escolar Quilombola, não só as escolas que ficam localizadas em territórios quilombolas, mas todo o sistema de educação. Por isso, a relevância social e política da construção desse documento nas Secretarias e em cada Escola, sobretudo, com participação de representantes de os segmentos da comunidade escolar na discussão e na materialização dele como documento de identidade da Escola.

Em relação ao currículo do Ensino Médio, deverá ser obrigatoriamente incluído o estudo da Língua Inglesa, conforme a Lei 13.415 de 2017, nesse documento os conteúdos, as metodologias

e a avaliação serão organizadas pelas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, inclusive projetos.

O processo de ensino da Língua Inglesa no Brasil tem sido objeto de pesquisa de muitos estudiosos ao longo dos anos, os estudiosos Menezes (2005) e Quaresma (2005) apontam os desafios e dificuldades enfrentados para a efetivação do que é garantido na LDB de 1996 no ensino de língua estrangeira, "ao aprender inglês, o brasileiro terá acesso à mobilidade social, esta que parte do local para o global, possibilitando uma interação com o mundo, por meio da aprendizagem de uma nova língua" Barbara & Ramos (apud LOPES, 2005).

No que concerne a oferta do ensino de Língua Inglesa no contexto de Escolas de Comunidades Quilombola, as autoras Camargo e Ferreira (2012) apresentam reflexões sobre a relação entre o professor e alunos, os desafios no processo de aprendizagem, visto que o que se apresenta ainda na maioria de escolas é um currículo descontextualizado, fora da realidade de muitos alunos brasileiros, principalmente, os estudantes quilombolas. Assim, a proposta de se trabalhar de forma interdisciplinar é uma possibilidade para que a escola do Município de Salvaterra desenvolva o currículo contemplando as especificidades de alunos do campo, quilombola, de fazendas, praeiro, na promoção do conhecimento amplo de formação humana, científico e manual, uma vez que "o ensino interdisciplinar possibilita preparar jovens para enfrentar as situações reais", ou seja, o ensino de Língua Inglesa deve ultrapassar "os conceitos trabalhados pelas áreas", extrapole "os limites de uma disciplina, instigando os estudantes a serem capazes de se posicionar criticamente diante de situações da realidade" (SANTOMÉ, 1998, p.67).

Com base em uma proposta curricular de Educação Escolar Quilombola visando aos estudantes moradores de Quilombos a formação ampla dos conhecimentos e interdisciplinar no ensino de Língua Inglesa articulados aos demais componentes curriculares, que a pesquisa aponta as experiências de uma Professora do Projeto da Semana Integrada de Combate ao Racismo do Município de Salvaterra, localizado na Ilha do Marajó, Região Norte do Brasil.

3 RESULTADOS DAS AÇÕES DO PROJETO DE COMBATE AO RACISMO E AS ATIVIDADES REALIZADAS PELA DISCIPLINA DE LÍNGUA INGLESA

O Município de Salvaterra dispõe de duas escolas que ofertam o Ensino Médio. Uma delas é a Escola Estadual de Ensino Médio Prof. Ademar Nunes de Vasconcelos, que recebe os alunos oriundos das comunidades quilombolas do município, onde já são desenvolvidas muitas ações de

acordo com o que é preconizado pelas leis que amparam a clientela em questão.

A escola não é um campo neutro, mas é um espaço social, político, produtor de conhecimento, lugar de conflitos sociais e raciais. As discussões étnico-raciais muitas vezes permanece do lado de fora, não faz parte do currículo. A escola é um espaço sociocultural onde convivem os conflitos e tradições. O racismo, a discriminação racial e de gênero, estão presentes nas relações entre educadores/as e educandos/as (GOMES, 1996). Nessa perspectiva, a Escola Ademar Nunes de Vasconcelos assume no seu Projeto Político Pedagógico uma concepção de sociedade, de ser humano e de educação articulada às demandas do seu contexto sociocultural.

O Projeto de intervenção pedagógica da Semana Integrada de Combate ao Racismo promove a abordagem da História e cultura afro-brasileira no espaço escolar com base na Lei 10.639/2003 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e cultura africana e afro-brasileira, defende o discurso de exercício de convívio e tolerância na diversidade por meio de metodologias da sequência didática do conteúdo.

Neste artigo, mostra-se como ocorrem as ações desenvolvidas no âmbito do Projeto da Semana de Combate ao Racismo, com ênfase para as ações de uma Professora no ensino integrado da Língua Inglesa no contexto da Comunidade escolar Quilombola, ou seja, como ela desenvolve atividades de forma interdisciplinar tomando como base teórica a Lei 10.639/2003.

O estudo revela que o Projeto da Semana de Combate ao Racismo conseguiu envolver os alunos do Ensino Médio, os responsáveis pelos estudantes, bem como, o domínio da Lei 10.639/2003 pela Língua Inglesa, além de aprenderem dialetos. Diante dessa proposta pedagógica, a Disciplina de Língua Inglesa desenvolve atividades as seguintes ações.

Na utilização da temática *Adinkras* que significa sabedoria em símbolos africanos, a Professora de Língua Inglesa adota a metodologia do princípio a integração com a Disciplina de Língua Portuguesa, quando são trabalhadas a tradução das palavras. A integração com a Disciplina História ao se explicar os significados dos símbolos que equivalem a integridade, harmonia, tolerância entre outros. A tradução não se limita apenas na transposição de uma língua para a outra, envolve a bagagem cultural de uma língua, ou seja, traduz de “uma cultura para outra” (CAMPOS,1986, p. 28).

Para a Semana de Combate ao Racismo como atividade apresenta-se os *adinkras* e seus respectivos valores escritos tanto na língua portuguesa quanto na inglesa. Explica-se acerca da origem desses símbolos, e em seguida os alunos já com esses novos vocabulários constroem frases no tempo verbal estudado (*simple present*) e posteriormente utilizam essas sentenças para a

construção de um texto na língua estudada o inglês. Finalizam com a confecção de cartazes com os símbolos e seus respectivos valores para a culminância do projeto.



(Acervo da Profa. Edenilce Barros Amaro, professora de língua inglesa)

Aqui os alunos estão expondo os cartazes produzidos durante as aulas de língua inglesa. São apresentados os símbolos com seus respectivos significados na língua portuguesa e tradução para a língua inglesa. Esses cartazes ficam em exposição no hall da escola durante a semana de culminância do projeto.

Outro exemplo de atividade desenvolvida é o uso da temática racismo trabalhada com a leitura e interpretação textual, com textos que fazem referência ao racismo, principalmente a biografia e frases de Martin Luther King, ativista político que combatia além do preconceito, o racismo.



(Acervo da Profa. Edenilce Barros Amaro, professora de língua inglesa)

Nessa imagem os alunos expõem as faixas confeccionadas durante as aulas, utilizando palavras de ordem na Língua Inglesa e a integração com a Disciplina de Língua Portuguesa na interpretação textual articuladas a Disciplina História ao dialogar com ícones da luta em favor da população negra, por exemplo, Martin Luther King.

Nas ações interdisciplinares da Língua Inglesa na Semana de Combate ao Racismo o tema diversidade, diferente, distinto, vário, variado. O Brasil é expressivamente originado de uma pluralidade cultural, étnica manifestada por diferentes grupos e etnias. Nas atividades os estudantes

são provocados as reflexões do ser diferente, do respeito a diversidade, sobretudo, no cenário político do país, e ao sentido de estereótipos, criados para rotular pessoas pela tez da sua pele, aparência, étnica, opção sexual etc. Aqui as Disciplinas integradas privilegiam as ações da Língua Inglesa no respeito ao ser humano, por exemplo, negros e indígenas, os dialetos culturais da Amazônia Marajoara.

A metodologia adotada para o ensino da Língua Inglesa pela Professora interlocutora deste estudo, o uso de fotografias que fazem parte de campanhas de sensibilização popular, por exemplo, imagens de *outdoor* de campanha da ONU, do ano de 2015, *Can you see past the label?* Você consegue ver além do rótulo? Esses enunciados referem-se as expressions related to diversity (expressões relacionadas a diversidade). Na ação pedagógica da Professora é realizado traduções de sentenças no modo verbal estudado (*imperative tense*), viabilizando assim integração entre as Disciplinas de Língua Portuguesa, Filosofia, Sociologia e História. Elas apresentadas no formato de pôster e os alunos debatem cada problemática do Brasil referente a história do negro, de Comunidades Quilombolas.



(Acervo da Profa. Edenilce Barros Amaro, professora de língua inglesa)

Aqui os alunos confeccionam cartazes de sensibilização na Língua Inglesa usando verbos no imperativo. Este material fica em exposição na escola durante a semana que ocorre a culminância do projeto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O resultado desta pesquisa aponta que as ações da Disciplina Língua Inglesa articulada as atividades do trabalho interdisciplinar da Semana Integrada de Combate ao Racismo no contexto da

Educação Escolar Quilombola contribui para valorização da identidade cultural dos remanescentes quilombolas de Salvaterra.

A Professora da Disciplina Língua Inglesa considera o cotidiano dos alunos do Ensino Médio na Amazônia Marajoara, a realidade social de cada um, associada ao conteúdo aos saberes culturais e o conhecimento deles. Ainda, constata-se que é possível atividades interdisciplinares entre campos do conhecimento no ensino da Educação Escolar Quilombola do Ensino Médio.

Para os estudantes do Ensino Médio o ensino com metodologias de ações coletivas no trato das relações étnico-raciais promoveram as alunas o reconhecimento de ser quilombola, em assumir os cabelos crespos e identidade de preto, de negro.

Essas ações da Semana Integrada de Combate ao Racismo incluídas nos princípios pedagógicos da Escola de Salvaterra são avanços para a materialização da Educação Escolar Quilombola.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. **Resolução do Conselho Nacional de Educação/ Câmara da Educação Básica n. 08/2012** – estatui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília – DF, 2012.

_____. Lei 9394/1996 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília – DF, 1996.

_____. Lei 10.639/2003. **Altera a Lei nº 9. 394, de 20 de dezembro de 1996**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

CAMARGO, Mábia., FERREIRA, Aparecida de Jesus. **O professor de língua inglesa e o aluno quilombola: letramento crítico e formação de professores.** Revista da ABPN, v.4, n.8, p.192-210, jul-out 2012.

CAMPOS, Geir. **O que é Tradução**. São Paulo: Brasiliense, 1986 (Coleção Primeiros Passos).

CHAGAS, R.V.C. **Didática especial de línguas modernas**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. **Fatores afetivos e aprendizagem de línguas: foco na escrita e na correção de erros**. In: MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana Rosa (Org.). **Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas: múltiplos olhares.** Campinas, SP: Pontes, 2011. p. 115-162.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, Raça e Gênero: Relações imersas na alteridade.** Cadernos Pagu (6-7) 1996; pp. 67-82.

https://monografias.brasilescola.uol.com.br/educacao/ perspectivas-uma-professora- ingles-acerca-ensino-aprendizagem. Acesso em 07/07/2020, às 16:49.

https://siteantigo.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/conteudo/diversidade. Acesso em 17/07/2020 às 15:32.

https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual- das-nocoes-de-raca-racismo-dentidade-e-etnia. Acesso em 16/07/2020 às 9:05.

PPP - **Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual de Ensino Médio Prof. Ademar Nunes de Vasconcelos**, 2011.

SANTOS, R.O**. Gangas Zumba do Marajó: resistência e luta pela abolição da educação.** In: XIII Simpósio Nacional da Associação Brasileira de História das Religiões. São Luís: Anais do XIII Simpósio Nacional da ABHR, UFMA, V.13, p. 1- 15. 2012.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

EIXO 1: GT 8 - POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Apresentação do Gt:

As políticas educacionais, a legislação e suas implicações para a organização da atividade escolar. Escolarização. Análise das relações entre educação, estado e sociedade. Estudo da organização da educação brasileira: dimensões históricas, políticas, sociais, econômicas e educacionais. Análise da educação na Constituição Federal de 1988 e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96).

Coordenador do Gt:

Dra Verdiana Xavier Dantas
Ms Sharlon Santos de Lucena

11 a 13 JUNHO 2020
IV CONEPI
IV CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO & PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES
conepi.contatosempreendimentos.com.br
CCHLA (UFPB) João Pessoa, PB

A INCORPORAÇÃO DA EMENDA CONSTITUCIONAL 59/2009 NA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL 9.394/1996 POR MEIO DA LEI 12.796/2013: IMPLICAÇÕES PARA A DECLARAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

JAKIMIU, Vanessa Campos de Lara
Doutora em Educação (UFPR)
Rede Municipal de Ensino de União da Vitória – Paraná
Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR, Campus União da Vitória
vanessajakimiu.emi@gmail.com

RESUMO

O presente estudo desenvolve um quadro teórico acerca da incorporação da Emenda Constitucional 59/2009 pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/1996 por meio da lei 12.796/2013, tendo como objetivo evidenciar as implicações desta incorporação para a declaração do direito à educação no contexto da Educação Infantil. Quanto aos aspectos metodológicos, adota-se os moldes da pesquisa documental estando a base empírica da investigação demarcada pela análise de documentos de fontes escritas públicas contemporâneas constituídas de leis que regem a educação brasileira. Do estudo empreendido é possível constatar que embora a EC 59/2009 avance no que concerne à garantia do direito à educação, representando o maior tempo de educação básica obrigatória e gratuita vivida pelo Brasil, um país historicamente marcado pela negação do direito à educação, a incorporação da EC 59/2009 por meio da lei 12.796/2013 ao promover a atualização documental de forma parcial e fragmentada fragiliza e retrocede tanto na declaração quanto na garantia do direito à educação, especialmente, no contexto da educação infantil.

Palavras-chave: Direito à Educação. Emenda Constitucional 59/2009. Educação Infantil.

1 INTRODUÇÃO

Historicamente a educação no Brasil se consolidou a partir da negação de direitos. A educação só foi reconhecida como direito público subjetivo[36] a partir da exaração da Constituição Federal (CF)

[36] A partir do direito-dever, com dupla responsabilidade: do Estado em garantir a oferta e dos pais em garantir a matrícula dos filhos. (BRASIL, CF, 1988).

(1988). Preceito constitucional que foi reiterado e ampliado a partir da educação básica instituída pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/1996. A partir da LDBEN 9.394/1996 a educação básica constituída pelas etapas da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio torna-se ao mesmo tempo um direito e um "[...] conceito mais do que inovador para um país que, por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar." (CURY, 2002, p. 170).

O conceito de educação básica se fortalece no ano de 2007 com a implementação do financiamento (até então exclusivo ao ensino fundamental) para todas as etapas de ensino por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

No ano de 2009 o direito à educação é ressignificado por meio da aprovação da Emenda Constitucional (EC) 59/2009 a qual dentre seus preceitos constitucionais passa a prever a) a educação obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, b) a ampliação dos programas suplementares para toda a educação básica, c) a colaboração entre os sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios para assegurar a universalização do ensino obrigatório, d) a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação, e, e) o estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (BRASIL, 2009).

A incorporação dos preceitos constitucionais da EC 59/2009 na LDBEN 9.394/1996 é feita por meio da lei 12.796/2013 a qual dispõe sobre a formação dos profissionais da educação e "dá outras providências". Tendo em vista que os preceitos constitucionais ficam subsumidos em "outras providências" da lei 12.796/2013 busca-se por meio deste estudo desenvolver um quadro teórico tendo como objetivo evidenciar as implicações desta incorporação para a declaração do direito à educação no contexto da educação infantil.

Quanto aos aspectos metodológicos, o presente estudo adota os moldes da pesquisa documental (CELLARD, 2008) estando a base empírica da investigação demarcada pela análise de documentos de fontes escritas públicas contemporâneas constituídas de leis que regem a educação brasileira.

Com relação à estrutura organizativa inicialmente o estudo apresenta as implicações conceituais e normativas da ampliação da educação obrigatória e gratuita prevista pela EC 59/2009. Em seguida, o estudo desenvolve análises em torno da incorporação dos preceitos constitucionais da EC 59/2009 por meio da lei 12.796/2013 na LDBEN 9.394/1996. Por fim, focalizando no movimento

de recontextualização promovido pela lei 12.796/2013 o estudo evidencia as fragilidades na declaração e garantia do direito à educação especificamente no que concerne à etapa da educação infantil.

2 IMPLEMENTAÇÃO DA AMPLIAÇÃO DA EDUCAÇÃO OBRIGATÓRIA PELA EMENDA CONSTITUCIONAL 59/2009: IMPLICAÇÕES CONCEITUAIS E NORMATIVAS

A partir da aprovação da EC 59/2009 a Constituição Federal passa a prever nova redação:

Quadro 1 – Comparativo das alterações promovidas pela EC 59/2009 no texto da CF/1988

CF/1988	A partir da EC 59/2009
Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:	
I - **ensino fundamental**, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria (redação da EC n° 14/1996);	I - **educação básica** obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

FONTE: CF 1988 atualizada (BRASIL, CF, 1988, grifo nosso).

A principal modificação no texto constitucional, como relação à obrigatoriedade e a gratuidade da educação diz respeito à centralidade na faixa etária e não mais na etapa de ensino, ou seja, a partir da EC 59/2009, para as crianças de 0 a 3 anos fica mantida a discricionariedade dos pais em matricular ou não os seus filhos na educação infantil e para as crianças e jovens dos 4 aos 17 anos a educação torna-se um direito-dever, e portanto, obrigatória. Cabe observar que a EC 59/2009 prevê também à toda população com mais de 17 anos, que não teve acesso à educação na idade própria, no caso de sua exigibilidade, a garantia da oferta desta por parte do Estado.

Importa observar que a última vez que o preceito da obrigatoriedade e gratuidade foi declarado como direito constitucional e legal, tendo como centralidade a faixa etária e não a etapa de ensino, foi no contexto da ditadura civil-militar. Do ponto de vista da declaração do direito, a obrigatoriedade e gratuidade do ensino focalizando etapas de ensino e não faixa etária denotaria maior conhecimento acerca das fragilidades em torno das desiguais formas de acesso ao direito à educação que se consolidaram no contexto educacional brasileiro, bem como, o reconhecimento da educação básica enquanto um conceito e enquanto um direito. (CURY, 2002, 2008).

Possivelmente o corte etário tenha sido tomado como referência por abranger parte do público atendido pela educação infantil e não sua totalidade já que a obrigatoriedade não é um consenso no âmbito da educação infantil:

> A aprovação da EC nº 59/2009 não foi consensual na área educacional, de modo que a extensão da obrigatoriedade para a educação infantil gerou diferentes reações junto à área (especialistas, pesquisadores e militantes do campo de estudos e de ação política da educação infantil) e aos dirigentes da educação, sobretudo municipais. Os argumentos expressam preocupações e resistências, tendo em vista o incipiente debate em torno de relevante questão na aprovação da referida EC. (VIEIRA, 2011, p. 255).

Em que pese a ampliação da abrangência da educação obrigatória se constituir como um fator importante no que tange à garantia do direito à educação por representar o maior tempo de educação obrigatória e gratuita vivida pelo país importa observar que a EC 59/2009, ao prever "educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos", acaba por criar uma duplicidade conceitual em torno da educação básica, passando a co-existir as terminologias "educação básica" e "educação básica obrigatória", esta última, inclusive, apropriada pela LDBEN 9.394/1996 por meio da lei 12.796/2013 :

Quadro 2 – Quadro Conceitual Educação Básica

	Conceito	**Significado**
LDBEN 9.394/1996 (primeira versão)	Educação Básica	a) Educação Infantil b) Ensino Fundamental c) Ensino Médio
LDBEN 9394/1996 atualizada (Após Lei 12.796/2013)	Educação Básica Obrigatória	a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio;

FONTE: Elaboração própria a partir da legislação supracitada (2019).

Tal duplicidade se dá a partir da correlação direta entre faixa etária e etapa de ensino, o que é um equívoco já que a educação básica, enquanto conceito, continua sendo educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, o que muda é a obrigatoriedade a partir da faixa etária (4 aos 17 anos).

A coexistência dos termos "educação básica" e "educação básica obrigatória" pode vir a induzir os sistemas de ensino, no âmbito da materialização da norma, a focalizarem exclusivamente no preceito da obrigatoriedade, entendendo-o como um mínimo a ser cumprido, o que seria uma compreensão equivocada, já que mesmo com o corte etário previsto pela EC 59/2009 o Estado não está isento do dever jurídico do atendimento à todos os portadores do direito à educação.

A faixa etária estabelecida na EC 59/2009 como centralidade e não limite da norma não deve enfraquecer o conceito de educação básica, como educação de base conforme preconizada pela LDBEN 9.394/1996, o que significa especificamente no caso da educação infantil que não deve ocorrer a priorização do ente federado com a oferta de matrículas para crianças de 4 e 5 anos em detrimento da oferta de matrículas para crianças de 0 a 3 anos já que o Estado é titular do direito à educação para todos e isso inclui toda a educação infantil (0 a 5 anos). Um gestor que fecha turmas de 0 a 3 anos para abrir turmas de 4 e 5 anos visando atender à EC 59/2009 e o preceito da educação obrigatória e gratuita apenas substitui o problema da falta de vagas, já que do ponto de vista legal, a educação continua constituindo-se como dever do Estado. Neste cenário hipotético, o gestor responderá igualmente pelo direito da criança à matricula.

Além disso, do ponto de vista da gestão, a centralidade da obrigatoriedade do ensino dos 4 aos 17 anos não poderá significar a "[...] desobrigação dos entes federados, em especial dos municípios, com a expansão e melhoria da oferta da educação de 0 a 3 anos." (DOURADO, 2010, p. 691).

Tendo em consideração que as etapas de educação são geridas por instâncias de níveis diferentes (municipal, estadual e federal), o emprego de uma relação linear entre faixa etária e etapa de ensino promoverá uma indução por parte dos gestores a limitar-se à sua esfera de atuação por etapa de ensino, como já estabelecido. Esta compreensão não dialoga com os preceitos constitucionais da EC 59/2009 e se constitui como uma transgressão do direito.

Outro exemplo claro desta assertiva, além do atendimento de crianças de 4 e 5 anos em detrimento de crianças de 0 a 3 anos, seria a decisão por parte dos sistemas de ensino em reduzir a educação em tempo integral para a atender a demanda de ampliação das matrículas, o que, ao invés de avançar na garantia do direito, significaria seu retrocesso, já que "[...] não é juridicamente admissível reduzir a jornada como falsa medida de inclusão. Isso representa retrocesso social, que deve ser denunciado ao Ministério Público e à Justiça, caso se confirme." (XIMENES, 2013, não paginado).

O caráter obrigatório da educação, portanto, não justifica em nenhuma circunstância a negação do direito sob a justificação de que a obrigatoriedade restringe-se ao "mínimo a ser cumprido":

> O desafio posto a quem pensa política educacional na perspectiva do direito de todos está em, face aos ganhos da EC nº 59 de 2009, não permitir que ela seja a responsável por mais perdas de direitos [...] Para tanto, é preciso que se enfrentem algumas *máximas,* que têm perdurado na educação brasileira, soando quase como culturas estabelecidas e justificando a negação do direito. (MACHADO, 2010, p. 254).

Neste sentido, é importante localizar as questões estruturais das condições reais para a implantação da EC 59/2009, pois embora a EC 59/2009 avance no sentido da garantia do direito à educação, não apenas pela sua compulsoriedade e gratuidade, mas também pelo aumento do tempo de educação formal, Pinto e Alves (2010) a partir de seus estudos constatam que considerando os dados do IBGE de 2008 e a previsão do FUNDEB de 2010, que para que a EC 59/2009 fosse cumprida 3,96 milhões de crianças e jovens deveriam "[...] ser incluídos no sistema educacional até o ano de 2016 (expansão de 9,3% das matrículas), sendo necessário aumentar o investimento na ordem de R$ 7,9 bilhões [...]" tendo em vista não haver redução no valor/aluno.

Além disso, os fatores em torno das desigualdades certamente apresentam correlação direta com a garantia do preceito constitucional da EC 59/2009.

Aspecto considerado por Pinto e Silva (2010, p. 2016 – 2017) os quais constatam a partir de suas pesquisas que seriam justamente as crianças e jovens mais pobres que deveriam "[...] ingressar nas escolas com a progressiva implementação da norma constitucional, uma vez que 41% da população a ser matriculada é oriunda das famílias que se encontram entre os 20% mais pobres [...]" o que significa que a expansão ocorreria nas escolas públicas.[37]

Pinto e Alves (2010, p. 221) observam que "[...] ao incluirmos mais alunos na educação básica, quase a totalidade deles no sistema público, é evidente que haverá uma demanda adicional de recursos financeiros [...]" Neste sentido, de acordo com os autores importa prever recursos adicionais para a educação evitando que novas matrículas não representem "[...] uma queda nos recursos disponíveis por aluno." (PINTO; ALVES, 2010, p. 224).

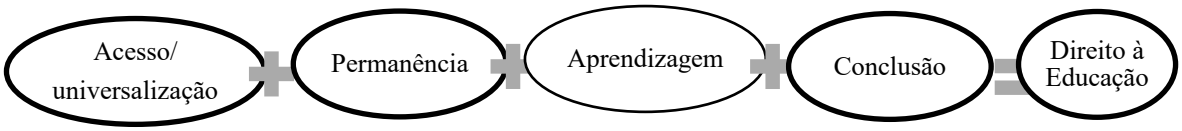
Neste sentido, importa observar que embora a obrigatoriedade e gratuidade seja um mecanismo para a garantida do direito à educação, não é suficiente aumentar o contingente educacional sem focalizar a questão da qualidade do ensino ofertado, afinal, "[...] evasão escolar, repetência, falta de vagas, ausência de inclusão do aluno com deficiência [...] defasagem na correlação idade/série frequentada são fatores que contribuem para que a universalização e obrigatoriedade da educação básica não se efetivem." (CURY, FERREIRA, 2010, p. 142).

[37] Maior detalhamento ver: PINTO, José Marcelino de Rezende; ALVES, Thiago. Ampliação da obrigatoriedade na educação básica. Como garantir o direito sem comprometer a qualidade? In: **Revista Retratos da Escola**. Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce) v. 4, n. 7, julho a dezembro, Brasília: CNTE, 2010. Disponível em: <http//www.esforce.org.br> Acesso em 10 de agosto de 2020.

Esta compreensão ressignifica o conceito direito à educação, o qual passa a ser entendido para além das questões de acesso/universalização. O direito a educação, portanto, compreende:

Figura 1 - Conceito de direito à educação

Fonte: Elaboração própria, (2019).



Ou seja, o direito a educação só se efetiva quando todos os portadores da titularidade do direito tem garantidas as condições de acesso, permanência, aprendizagem e conclusão.

3 A EC 59/2009 NA LEI 12.796/2013: O DIREITO DECLARADO COMO CONDIÇÃO PARA O DIREITO REALIZADO

Declarar o direito é imprimir força ao direito. Considerando o caráter fundante da declaração do direito, constata-se a partir da análise dos documentos normativos que regem a educação brasileira que a EC 59/2009, embora tenha sido proclamada há quase 10 anos, ainda não encontra-se plenamente declarada.

O que, neste caso em específico, considerando-se que a EC 59/2009 promove uma mudança na constituição federal, revela, não só a desatualização documental mas a validade normativa, já que todo documento normativo de caráter legal deve estar em consonância com a lei maior que rege o Estado, ou seja, com a Constituição Federal que "[...] é a base de todo o ordenamento jurídico, admitindo o controle de constitucionalidade. Então, o entendimento é de que toda espécie normativa nasce de acordo com a Constituição Federal, assim, jamais poderão contrariá-la." (TEOTÔNIO, 2018, p. 8).

Decorridos mais de 50% do período estabelecido para a implementação da EC 59/2009 esta foi incorporada pela LDBEN 9.394/1996 por meio da lei 12.796/2013. Conforme já evidenciado neste estudo, a referida lei não focaliza exclusivamente a atualização documental concernente à implementação da EC 59/2009, apresentando em sua ementa preceitos normativos "[...] para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências." (BRASIL, 2013).

A partir da lei 12.796/2013 a LDBEN 9.394/1996 passa a apresentar a seguinte redação:

Quadro 3 - Preceitos legais da EC 59/2009 incorporados pela LDBEN 9.394/1996

"Art. 4o ..... **I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma:** **a) pré-escola;** **b) ensino fundamental;** **c) ensino médio;** II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade; III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria; [...]

Fonte: BRASIL, LDBEN atualizada, (2013).

A partir da análise da lei 12.796/2013 é possível observar dois aspectos. O primeiro é a morosidade da atualização da LDBEN, e o segundo, é o caminho para fazê-lo. Já que o faz por meio de uma lei que dispõe sobre a formação dos profissionais da educação e "dá outras providências", deixando os preceitos constitucionais de modo secundarizados e/ou obscuros dentro das "outras providencias" sem sequer citar em nenhum momento a EC 59/2009 em seu inteiro teor.

Importa ainda observar que mesmo após a revisão da LDBEN 9.394/1996 para atender os preceitos da EC 59/2009 pela lei 12.796/2013, a LDBEN 9.394/1996 continuou mantendo aspectos residuais da lei 12.061/2009 e em sua redação ainda está atualmente[38] prevendo em seu artigo VI: "assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem, respeitado o disposto no art. 38 desta lei", deixando, neste sentido, de dialogar com o preceito constitucional da EC 59/2009.

Além disso, constata-se que a incorporação da EC 59/2009 pela LDBEN 9.9394/1996 por meio da lei 12.796/2013 é realizada de modo parcial. Dos preceitos constitucionais previstos pela EC 59/2009 basicamente apenas as mudanças relacionadas ao artigo 208 da Constituição Federal foram incorporados à LDBEN 9.394/1996:

> Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; [...] VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde." (BRASIL, CF, 1988, não paginado).

[38] Em 10 de agosto de 2020

Conforme evidenciado anteriormente, embora este seja o principal preceito da EC 59/2009, a emenda apresenta também outros preceitos constitucionais.

4 A RECONTEXTUALIZAÇÃO DOS PRECEITOS DA EC 59/2009 PELA LEI 12.796/2013 E AS IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Com relação especificamente à educação infantil, a partir da análise documental, constata-se que a lei 12.796/2013 recontextualiza[39] a EC 59/2009 criando condicionantes não previstos pela EC, especialmente no que tange à questões pedagógicas normatizando aspectos organizativos e didático-pedagógicos da educação infantil algo que a EC 59/2009 não faz. A lei prevê carga horária anual, dias letivos, tempo de permanência (jornadas/turnos), controle de frequência e mecanismos avaliativos e de expedição de documentação:

Quadro 4 – preceitos da lei 12.796/2013 para a organização da educação infantil

"Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional; III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral; IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas; V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança."

Fonte: BRASIL, LDBEN atualizada, (2013).

A normatização mais conflituosa diz respeito à provisão legal de 60% de frequência mínima, a qual no entendimento de Ximenes (2013, não paginado) é um equívoco de enfoque e um equívoco técnico-jurídico. Um equívoco de enfoque, pois, no entendimento do autor o mais assertivo é enfrentar as causas da baixa frequência, e um equívoco técnico-jurídico, pois, não é admitido o desligamento da criança de 4 e 5 anos matriculada "[...] e muito menos qualquer punição acadêmica, já que pela própria LDBEN não há possibilidade de retenção na educação infantil."

[39] No sentido atribuído por Bernstein (1996)

Ximenes (2013) explica que a EC 59/2009 provoca desafios à etapa da educação infantil sendo necessário estabelecer padrões básicos em âmbito nacional em torno no funcionamento das instituições educativas definindo dias letivos, número de horas de trabalho pedagógico etc.

Além disso, a partir da análise documental observa-se que a lei 12.796/2013 emprega a terminologia "pré-escola" para demarcar a divisão etária no âmbito da educação infantil. Este desdobramento entre "creche" (0 a 3 anos) e "pré-escola" (4 e 5 anos), apresenta sérias implicações para a consolidação da identidade da educação infantil. Curiosamente, os termos creche e pré-escola, ao invés de simplesmente serem considerados os lugares onde se realizam a educação infantil a partir do corte etário conforme previsto pela LDBEN 9.394/1996,[40] os mesmos, inclusive, são empregados como sinônimos de sub-etapas dentro da educação infantil. Fazendo uma alusão com o ensino fundamental, é como se houvessem terminologias específicas e diferentes para os 5 anos iniciais e para os 4 anos finais (o que do ponto de vista dos sistemas de ensino até faria sentido), por exemplo, escola para os anos iniciais e colégio para os anos finais, e, fosse normal se referir pelo lugar onde se efetivam as aulas como sinônimo da etapa de ensino.

Esta curiosa interpretação, promove a cisão entre creche e pré-escola o que tem implicações pedagógicas ao criar um desdobramento dentro de uma mesma e única etapa de ensino já que "creche" e "pré-escola" são ambas educação infantil, logo, o mais adequado a partir da EC 59/2009 seria, a exemplo do ensino fundamental" demarcar as terminologias por seu caráter inicial e terminal, ou seja, anos iniciais da educação infantil (0 a 3) e anos finais da educação infantil (4-5)".

Além disso, o mais importante do ponto de vista da substancialidade diz respeito aos significados das terminologias propriamente ditas, uma vez que em ambas há problemas epistemológicos por não dialogarem com os preceitos preconizadas pelas DCNEI enquanto etapa da educação básica. O emprego do termo "creche" apresenta um problema por retomar ao seu sentido histórico marcado exclusivamente pelo assistencialismo e atividades de cuidado (alimentação, higiene e segurança) e, portanto, reforça a compreensão restrita de que caberia às crianças de 0 a 3 anos unicamente o atendimento fundamentado nestas perspectivas, e, o emprego do termo "pré-escola" por seu sentido escolarizante e/ou de preparo para a escolarização se distanciando das perspectivas da educação infantil, de modo a induzir as instituições de ensino sobre os fins formativos a ser destinados para as crianças de 4 e 5 anos de idade.

[40] Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. (Redação dada pela Lei 12.796, de 2013) (BRASIL, LDBEN 9.394, 1996).

Assim sendo, ambas as terminologias (creche e pré-escola) apresentam dimensões formativas e concepções de educação restritas e divergentes das concepções preconizadas pelas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, DCNEI, 2010) que focalizam a formação integral, a centralidade no reconhecimento da criança como sujeito histórico e de direitos, a indissociabilidade entre o cuidar e o educar e as interações e brincadeiras como eixos formativos.

O texto das DCNEB além de denotar não só atualização e reconhecimento da importância da aprovação da EC 59/2009 para a democratização do ensino retoma o conceito de educação básica, sendo esta constituída pelas etapas da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio, no entanto, mantem a cisão entre creche e pré-escola, o que parece ser um consenso na redação dos documentos normativos que regem a educação infantil:

Quadro 5 - Etapas Educação Básica - DCNEB

2.5.1. Etapas da Educação Básica Quanto às etapas correspondentes aos diferentes momentos constitutivos do desenvolvimento educacional, a Educação Básica compreende: I – a Educação Infantil, que compreende: a Creche, englobando as diferentes etapas do desenvolvimento da criança até 3 (três) anos e 11 (onze) meses; e a Pré-Escola, com duração de 2 (dois) anos. II – o Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, com duração de 9 (nove) anos, é organizado e tratado em duas fases: a dos 5 (cinco) anos iniciais e a dos 4 (quatro) anos finais; III – o Ensino Médio, com duração mínima de 3 (três) anos.

Fonte: BRASIL, DCNEB, (2010).

Curiosamente, ambas as terminologias "creche" e "pré-escola", tendo como fundamento o corte etário, são inclusive mencionadas na Constituição de 88, na LDBEN 9.394/1996, na EC 53/2006, nas DCNEB (2010)[41] e até nas próprias DCNEI (2010) (!), no entanto, faz-se necessário reconhecer as limitações destes termos nos documentos normativos, especialmente, quando se considera que os mesmos reforçam uma cisão com raízes históricas entre cuidar (creche) e educar (pré-escola):

> Essa cisão possui raízes históricas ainda não superadas após as mudanças no plano legal. As pesquisas mostram que a transferência das creches dos órgãos de assistência social ainda não havia se completado em muitos municípios até o presente. Em alguns casos, a mudança é realizada apenas do ponto de vista administrativo, continuando a gestão pedagógica a trilhar caminhos separados. Outras vezes, as carreiras dos profissionais são diversas, exigindo-se habilitação apenas para a pré-escola. É comum as creches não estarem incluídas nos programas de formação em serviço oferecidos para as pré-escolas. Todos esses problemas são mais acentuados para as creches privadas sem fins lucrativos conveniadas às prefeituras, modalidade de atendimento mais utilizada em grande parte do País. Do ponto de vista das práticas educativas, a creche continua a ser uma "estranha no ninho". Os cursos de formação

[41] "I – a Educação Infantil, que compreende: a Creche, englobando as diferentes etapas do desenvolvimento da criança até 3 (três) anos e 11 (onze) meses; e a Pré-Escola, com duração de 2 (dois) anos." (BRASIL, DCNEB, 2010, p. 36).

> inicial de professores quase não a contemplam em sua programação de disciplinas e estágios, as secretarias de educação não adquiriram ainda um conhecimento mais especializado sobre a faixa etária que inclui bebês e crianças muito pequenas, os prédios e o mobiliário são planejados segundo o modelo escolar tradicional e os materiais pedagógicos não são apropriados para o contexto da creche. Por esses, entre muitos outros motivos, a definição da obrigatoriedade escolar a partir dos 4 anos de idade provocou muitas preocupações e reações contrárias nos meios especializados. Teme-se que essa medida prejudique ainda mais uma integração difícil e penosa que vinha se processando à custa de muito esforço. Para municípios com poucos recursos próprios – a maioria –, a obrigatoriedade a partir dos 4 anos de idade pode significar um forte desestímulo à oferta de vagas em creches, assim como à melhoria da qualidade daquelas existentes. (CAMPOS, 2010, p. 12).

A cisão entre "pré-escola" e "creche", representa, portanto, retrocessos na declaração do direito e apresentam implicações não só no que tange à questões organizacionais e de atendimento, mas sobretudo, em questões didático-pedagógicas acerca dos fins formativos da educação infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise documental evidencia fragilidades conceituais e normativas que tem implicações para a declaração e efetivação do direito à educação. A LDBEN 9.394/1996 ao ter tido a atualização documental por meio da 12.796/2013 que focaliza a formação de professores, realiza a atualização documental de modo parcial e recontextualizado com ênfase exclusivamente no preceito constitucional da obrigatoriedade do ensino dos 4 aos 17 anos e no preceito constitucional da ampliação do atendimento dos programas suplementares para toda a educação básica, mantendo após tal revisão normativa, inclusive, aspectos residuais da lei 12.061/2009.

Considerando que a base fundante para a garantia do direito é a sua declaração e que o direito declarado de forma clara e objetiva, qualifica e confere à este o seu sentido forte, importa, portanto, promover a correção conceitual provocada pela lei 12.793/2013. A duplicidade em torno da educação básica, fazendo co-existir "educação básica" e "educação básica obrigatória" provoca distorções ao preceito da obrigatoriedade prevista pela EC 59/2009. Até mesmo o emprego dos termos "escolarização obrigatória" ou "educação escolar obrigatória" é um equívoco do ponto de vista conceitual e pedagógico, pois às crianças de 4 e 5 anos não se destina educação em seu sentido escolarizante e/ou de preparo para a escola. O corte etário da educação obrigatória e gratuita da EC 59/2009 também reforça a fragilidade de se estabelecer sub-etapas dentro da educação infantil dividindo-a em creche e pré-escola, termos inclusive obsoletos que não dialogam mais com as

perspectivas formativas da educação infantil. Assim do ponto de vista da declaração do direito, nem o termo "ensino obrigatório" é assertivo já que educação e ensino têm significações conceituais e pedagógicas bastante distintas.

Por fim, importa observar a necessidade de desconstruir a relação linear entre faixa etária e etapa de ensino, uma vez que esta pode constituir-se em um entrave para a efetivação do direito à educação, já que tal linearidade invisibiliza as condições desiguais em que se consolida a educação no Brasil.

REFERÊNCIAS

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico:** classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988. **Presidência da República.** Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em 10 de agosto de 2020.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Presidência da República.** Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em 10 de agosto de 2020.

BRASIL. Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Diário Oficial da União. **Presidência da República.** Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm> Acesso em 10 de agosto de 2020.

BRASIL. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. **Ministério da Educação.** Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <https://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf> Acesso em 10 de agosto de 2020.

BRASIL. Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Presidência da República.** Casa Civil.

Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 4 de abril de 2013; 192º da Independência e 125º da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm> Acesso em 10 de agosto de 2020.

BRASIL. Lei n. 12.061 de 27 de outubro de 2009. Altera o inciso II do art. 4º e o inciso VI do art. 10 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar o acesso de todos os interessados ao ensino médio público. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12061.htm > Acesso em 10 de agosto de 2020.

BRASIL/MEC/DCNEB. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/**Ministério da Educação.** Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15547-diretrizes-curiculares-nacionais-2013-pdf-1&Itemid=30192> Acesso em 10 de agosto de 2020.

CAMPOS, Maria Malta. **A educação infantil como direito.** Insumos para o debate 2 – Emenda Constitucional n.º 59/2009 e a educação infantil: impactos e perspectivas. – São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2010. Disponível em:< http://www.mieib.org.br/admin/arquivos/biblioteca/insumos_para_o_debate_2.2011-07-01_23-45-21.pdf> Acesso em 10 de agosto de 2020.

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

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p.169-201, set. 2002. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010133020020080000010&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em 10 de agosto de 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica como Direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008. Disponível em:<www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0238134.pdf> Acesso em 10 de agosto de 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil; FERREIRA, Luiz Antonio Miguel. Obrigatoriedade da educação das crianças e adolescentes: uma questão de oferta ou de efetivo atendimento? **Nuances: estudos sobre Educação**. Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 124-145, jan./dez. 2010. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/729/741> Acesso em 10 de agosto de 2020.

DOURADO, Luiz Fernandes. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul./set. 2010. Disponível em:< http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/03> Acesso em 10 de agosto de 2020.

MACHADO, Maria Margarida. Quando a obrigatoriedade afirma e nega o direito à educação. In: **Revista Retratos da Escola.** Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce) v. 4, n. 7, julho a dezembro, Brasília: CNTE, 2010. Disponível em: <http//www.esforce.org.br> Acesso em 10 de agosto de 2020.

PINTO, José Marcelino de Rezende; ALVES, Thiago. Ampliação da obrigatoriedade na educação básica. Como garantir o direito sem comprometer a qualidade? In: **Revista Retratos da Escola.** Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce) v. 4, n. 7, julho a dezembro, Brasília: CNTE, 2010. Disponível em: <http//www.esforce.org.br> Acesso em 10 de agosto de 2020.

TEOTÔNIO, Marlias. Elaboração de projeto de lei e processo legislativo. Disponível em: <http://www.ale.am.gov.br/wpcontent/uploads/2018/06/Professora-Marlias.pdf> Acesso em 10 de agosto de 2020.

VIEIRA, Lívia Maria Fraga. Obrigatoriedade escolar na educação infantil. **Revista Retratos da Escola,** Brasília, v. 5, n. 9, p. 245-262, jul./dez. 2011. Disponível em:<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/9%20/173> Acesso em 10 de agosto de 2020.

XIMENES, Salomão. Conheça as principais implicações das mudanças presentes na Lei nº 12.796/2013, que alterou diversos dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), com importantes implicações para os Municípios. **Ação Educativa.** Publicado em: 04 out. 2013. Disponível em: <http://acaoeducativa.org.br/blog/2013/10/04/conheca-as-principais-implicacoes-das-mudancas-presentes-na-lei-no-12-7962013-que-alterou-diversos-dispositivos-da-lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-nacional-ldb-com-importantes-implicacoes-p/> Acesso em 10 de agosto de 2020.

31/JUL e 1 e 2/AGO 2020
IV CONEPI
IV CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO & PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES
conepi.contatosempreendimentos.com.br
Evento 100% Online

A DIREÇÃO ESCOLAR COMO CARGO: EM CENA, A POLÍTICA DO ESTADO DE SÃO PAULO

GOMES NETO, Eduardo
Mestrando em Educação - Universidade Federal do Rio de Janeiro UFRJ,
Licenciatura em Educação Física – UNB
Licenciatura em Pedagogia – UNIUBE
Licenciatura em Matemática - UNIFEB
edunetobtos@gmail.com

AMARAL, Daniela Patti do
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
(Orientadora)

RESUMO

O princípio da gestão democrática para a educação brasileira está pautado pela Constituição Federal de 1988, artigo 206; pela LDB 9394/1996, artigos 3 e 14 e, na cena contemporânea, no Plano Nacional de Educação (PNE), meta 19. Este último ordenamento apresenta estratégias para a efetivação da gestão democrática nos sistemas de ensino de todo o País, induzindo que os entes federados elaborem seus planos de educação, alinhados às normativas orientadoras do documento nacional. Neste contexto, o presente texto tem como objetivo analisar o processo de provimento do cargo de diretor escolar no estado de São Paulo (SP), assumindo como base de análise o texto do PNE como indutor da política do Plano Estadual de Educação (PEE), buscando entender os atores na cena política do estado de São Paulo e suas influências no contexto de manutenção da política de acesso do diretor ao cargo. Assim, além da leitura dos ordenamentos legais, dialogamos com autores que discutem a gestão da escola pública e sua relação com os processos decisórios da comunidade, os quais constituem-se como relevantes para a compreensão dos processos que institucionalizam a democracia na escola. Ressaltamos que SP é o único estado da federação a realizar concurso público para diretor escolar, retirando da pauta da agenda pública a participação da comunidade na seleção de diretores. Seu PEE expressa que o ingresso dos diretores será dado, exclusivamente, por concurso público, constituindo-se a direção da escola pública do estado como um cargo e não como função. Como ferramenta analítica, adotamos o ciclo de política formulado por Stephen Ball e colaboradores (BALL, 1998; BALL, BOWE, 1992; BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2012), que propõem a leitura da política através de uma abordagem cíclica: um movimento contínuo, no qual diferentes sujeitos posicionados em numa diversidade de espaços da política influenciam a sua construção. Para Ball (1994), a construção de políticas públicas realiza-se através das possibilidades de articulação dos sujeitos em disputa por interesses diversos e a análise do contexto de influência e de produção de texto constituem-se como foco de nossa atenção. Consideramos que a figura do diretor nas

instituições escolares paulistas parece assumir um viés de controle pelo estado, haja vista que este, ao descumprir as orientações do PNE, busca argumentos na Constituição Federal para a manutenção de seu concurso público, o qual é realizado desde 1946.

Palavras-chave: Gestão Democrática. Diretor Escolar. Estado de São Paulo. Contexto de Influência.

1 O CICLO DE POLÍTICAS

Neste trabalho, adotaremos como base de análise o ciclo de política formulado por Stephen Ball e colaboradores (1992; 1994), buscando analisar o percurso da política, bem como suas influências na elaboração e interpretação dos textos políticos do Plano Nacional de Educação – PNE – e do Plano Estadual de Educação – PEE – do Estado de São Paulo. Faremos o recorte na meta 19, que se refere à gestão democrática, à seleção de diretores e à participação da comunidade. O ciclo desenvolvido por Ball rompe com o modelo linear e traz uma abordagem através de uma análise política, em que o processo é entendido como multifacetado e dialético, precisando articular as perspectivas do micro e macro (MAINARDES, 2006).

Para Ball (1994), o ciclo de políticas se destaca em três contextos que influenciam a produção das políticas. O primeiro é chamado de contexto da influência, onde é discutida a elaboração dos textos políticos. Nesse contexto, vários atores se pronunciam e manifestam, pois aqui é a arena em que órgãos governamentais, partidos políticos e associações representam uma ideia, disputa e sua influência sobre os outros.

No segundo contexto, o da produção de textos, as políticas públicas são materializadas, colocadas no papel, apresentando normas e regras. Ball (2001, p.16) destaca que textos políticos são resultantes de negociações, influências e diversos interesses e agendas, “são produtos canibalizados de múltiplas influências”, pois é durante esse processo, em que os textos estão sendo construídos, que vozes são legitimadas ou não. O terceiro contexto é o da prática, sendo o momento, como afirmam Ball e Bowe (1992), em que a política está sujeita a interpretação, ou seja, o momento em que podem ser reelaboradas e recriadas. Nesse contexto em que essas interpretações podem produzir alterações, o autor destaca que:

> [...] qualquer política, quanto mais distante a concepção da prática [...], menor a probabilidade de ser acomodado em forma não mediada no contexto da prática; confronta outras realidades, outras circunstâncias, como pobreza, salas de aula perturbadas, falta de materiais. Algumas políticas alteram algumas das circunstâncias em que trabalhamos; eles não podem mudar todas as posturas (BALL, 1994, p.19).

Nesse contexto, as políticas públicas são colocadas em prática, mas como bem salientado por Ball (1994), elas podem ganhar uma interpretação diferente e, portanto, uma ressignificação por parte daqueles que exercem o papel da implementação. Posteriormente, Ball expandiu o ciclo incorporando outros dois contextos: o de efeitos e resultados que se preocupa com questões de justiça, igualdade e liberdade individual e o da estratégia política que envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada. Desta feita, neste trabalho, analisamos o contexto da influência e o contexto da produção de texto, partindo da análise do PNE, desde sua primeira versão pós Constituição Federal de 1988, no que se refere à gestão democrática.

2 O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – PNE (2001-2011)

Faremos um breve percurso da trajetória do Plano Nacional e da gestão democrática para entender o contexto em que ele foi elaborado, apontando os atores, grupos políticos/partidos presentes nessa arena, desde seu primeiro texto, bem como suas influências na elaboração. O artigo 214 da Constituição Federal, de 1988, traz em seu texto que será estabelecido o Plano Nacional de Educação para articular o sistema público nacional de ensino. Destacamos que, em seu artigo 206, inciso VI, o documento afirma a gestão democrática como princípio para o ensino público.

Entretanto, foi somente em 1996, com a sanção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96, que foi materializada lei que rege a Educação Nacional em todas as suas modalidades. Agora, com força de lei, é estabelecido no Art. 9ºque à União cabe: "I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios"(BRASIL, 1996)e, em seu artigo 3º, a Constituição Federal explicita que o ensino será ministrado seguindo os princípios "VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei

e da legislação dos sistemas de ensino"(BRASIL, 1996). Ressaltamos que, após a LDB, tivemos a aprovação de dois Planos Nacionais de Educação. Sobre esses, abordaremos no quadro 1, mas vale lembrar que nosso recorte se constitui à seleção de diretores escolares prevista na meta 19 do PNE (BRASIL, 2014). O percurso dos textos legais é essencial para entendermos as interpretações e influências que acontecem nessa arena, além de quais atores fazem parte desses embates para que o texto final chegue ao seu destinatário, no caso, quem fará o uso da política pública.

No quadro 1, elaborado para uma melhor visualização, observamos o texto aprovado do primeiro PNE (BRASIL,2011) e a referência à gestão democrática/seleção de diretores, em comparação entre este e o segundo texto aprovado no PNE em vigência (BRASIL, 2014). Ambos fazem referência à gestão democrática, mas, como podemos observar, a comunidade no processo de seleção dos diretores só aparece de maneira explícita no segundo texto, o que nos leva ao debate sobre quais grupos estavam nessa arena ou disputa de poder em que foram aprovados:

Quadro 1: PNE (2001-2011) e PNE (2004-2014) sobre a gestão democrática

LEI Nº 10.172, DE 9 DE JANEIRO DE 2001 Diretriz 11.2	LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014. Estratégia 19.1
Finalmente, no exercício de sua autonomia, cada sistema de ensino há de implantar *gestão democrática*. Em nível de gestão de sistema na forma de Conselhos de Educação que reúnam competência técnica e representatividade dos diversos setores educacionais; em nível das unidades escolares, por meio da formação de conselhos escolares de **que participe a comunidade educacional e formas de escolha da direção escolar** que associem a garantia da competência ao compromisso com a proposta pedagógica emanada dos conselhos escolares e a representatividade e liderança dos gestores escolares	[...] priorizar o repasse de transferências voluntárias da União na área da educação para os entes federados que tenham aprovado legislação específica que regulamente a matéria na área de sua abrangência, respeitando-se a legislação nacional, e que considere, conjuntamente, **para a nomeação dos diretores e diretoras de escola, critérios técnicos de mérito e desempenho, bem como a participação da comunidade escolar**

Fonte: elaborado pelos autores. Grifo dos autores.

Mesmo não sendo possível aqui elencar todos os atores que fizeram parte desse cenário, vamos tentar apontar de onde esses textos partiram (congressistas, governos, sociedade, etc.), para que possamos observar, ao longo do trabalho, quem são esses grupos/atores que fazem parte desse embate

sobre a meta 19. Para aprovação da legislação do primeiro plano nacional pós-constituição, tramitaram na Câmara dos Deputados dois projetos de lei: o PL4155/98, de autoria do deputado Ivan Valente (PT-SP), e o PL4173/98, de autoria do Poder Executivo. Isto é, há um conflito entre duas visões, como bem apresenta Oliveira Jr (2003, p.2): "Depois de intensas discussões ao final de 1997 foi encaminhado não um, mas dois planos Nacionais, o que demonstra o conflito entre duas visões dos rumos da Educação no país".

Notamos, dessa forma, que o primeiro PNE aprovado, como destacado por Souza (2014, p.150), representava que "a proposta do Governo Federal foi preponderante na versão final aprovada do PNE em causa". O autor ressalta que este plano teve nove vetos por parte do Presidente da República à época, Fernando Henrique Cardoso (PSDB), que afetaram diretamente o financiamento, a gestão e o ensino superior, dificultando que se cumprissem as metas do plano. Posteriormente, a Lei 13.005/2014 institui o Plano Nacional de educação (2014-2024), sancionado em 25 de junho de 2014 sem vetos pela então Presidente da República Dilma Rousseff (PT). A partir da aprovação, o Distrito Federal, Estados e Municípios teriam o prazo de um ano para elaboração de seus respectivos planos.

> Art. 8º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei(BRASIL, 2014).

Estabelecido o prazo, todos os entes federados deverão cumprir o que foi proposto, a fim de manter seu compromisso com a legislação vigente. Destacamos que, em seu Art.5, a constituição afirma que o cumprimento das metas serão objetos de monitoramento. Em nosso recorte, observaremos a interpretação da gestão democrática no PNE para o PEE do Estado de São Paulo. Lembramos que os atores políticos e o grupo que representam a construção dos textos legislativos e os embates colaboram para que possamos entender esse movimento político da construção do texto até sua tradução. A tradução de textos, afirma Ball (1994, p. 19), baseia-se em comprometimento, compreensão, capacidade, recursos, limitações práticas, cooperação e compatibilidade intertextual.

3 O PEE NO ESTADO DE SÃO PAULO

O Plano Estadual de Educação de São Paulo (PEE) tramitou na Assembleia Legislativa do estado de São Paulo - ALESP, atendendo ao projeto de Lei nº 1083/2015, que cria o PEE SP sendo este de autoria do poder executivo. O plano teve, durante esse processo, mais dois substitutivos (Emenda que visa à substituição da integralidade do texto de uma proposição principal por outro. RICD, art. 118, § 4º; RISF, art. 282.), para a construção do Plano Estadual. Observaremos, em relação à meta 19, a interpretação dos autores em relação à gestão democrática e seleção de diretores.

O texto referente à meta 19 está presente nos dois substitutivos, vale dizer, duas propostas além daquela proposta apresentada pelo Governo do Estado. O texto correspondente à meta em ambos é*:* "Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, a partir da aprovação do PEE, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico do Estado para tanto''. No que se refere à seleção de diretores, percebe-se que a interpretação é distinta, como observaremos no quadro a seguir:

Quadro 2 – substitutivos do PEE SP

Substitutivo I	Substitutivo II
19.3. Garantir que o provimento do cargo de Diretor das escolas públicas da rede estadual dar-se-á por critério meritório, conforme previsto na Constituição Federal – por concurso público de provas e títulos – para professores de carreira.	19.1. Garantir o repasse de transferências voluntárias da União ao Estado de São Paulo Estado a partir da aprovação de lei pela Assembleia Legislativa do estado que considere para a nomeação de diretores e diretoras de escolas públicas, critérios técnicos de mérito e desempenho, bem como a participação da comunidade escolar através de eleições diretas e paritárias;

Fonte: elaborado pelos autores

Conforme podemos perceber por meio da análise do quadro 2, nessa arena política para a construção do PEE-SP, fica claro que, mesmo antes da aprovação, as tensões em volta da meta 19 referente à seleção de diretores no substituvo1 são evidenciadas, pois apresenta o uso da Constituição Federal como argumento para o concurso público como única forma de provimento ao cargo de

diretor. Já no substitutivo 2 se apresenta em consonância com legislação nacional. Nesse embate, a proposta aprovada em 8 de julho de 2016 tem como sua redação final o texto do substitutivo I.

Quadro 3 – Texto meta 19 do PNE e PEE

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO LEI Nº 13.005/2014	PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO LEI 16.279/2016
Meta 19: assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à **consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas,** prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.	**Meta 19** - Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, a partir da aprovação do PEE, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos e à **consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas**, prevendo recursos e apoio técnico da União.
Estratégias	**Estratégias**
19.1) priorizar o repasse de transferências voluntárias da União na área da educação para os entes federados que tenham aprovado legislação específica que regulamente a matéria na área de sua abrangência, respeitando-se a legislação nacional, e que considere, conjuntamente, para a **nomeação dos diretores e diretoras de escola**, critérios técnicos de mérito e desempenho, bem como a participação da comunidade escolar;	19.3). **Garantir que o provimento do cargo de Diretor das escolas públicas da rede estadual dar-se-á por critério meritório, conforme previsto na Constituição Federal - por concurso público de provas e títulos** - para professores de carreira.

Fonte: elaboração do autor (grifos dos autores)

Ao observar o texto da meta 19 do Plano Nacional da Educação e do Plano Estadual de Educação Estado de São Paulo, como demonstrado no quadro 2, percebe-se que o texto Nacional traz em sua estratégia a prioridade para garantir a gestão democrática, incluindo a nomeação de diretores escolares com a participação da comunidade. Tal característica é diferente no texto produzido para o Plano Estadual de Educação de São Paulo, em que a estratégia da meta 19 deixa claro que o acesso ao cargo será provido somente por concurso público.

Como já mencionamos anteriormente, com a aprovação do plano nacional (BRASIL, 2014) ficou estabelecido que os planos Estaduais e Municipais deveriam estar em consonância com a legislação. Entretanto, ao retirar de sua agenda a participação da comunidade escolar do processo de seleção de diretores, o governo estadual assume uma infidelidade normativa (LIMA, 2011) optando

por silenciar algumas vozes que representam a comunidade escolar, ou seja, silencia um princípio constitucional e a própria democracia. Sobre isso, Ball (1994, p. 16.) afirma que "apenas certas influências e agendas são reconhecidas como legítimas, apenas certas vozes são ouvidas a qualquer momento.[42]" (tradução nossa)

Assim como na primeira legislação para o plano Nacional predominou o projeto do Governo Federal, o mesmo acontece no Estado de São Paulo onde predominou também a agenda proposta pelo governo, valendo destacar que, embora em momentos diferentes, essas agendas acontecem dominadas por um mesmo partido político (PSDB). Este grupo/partido, sempre em que há a proposta de participação da comunidade na seleção de diretores, parece apresentar tentativas de impedir o prosseguimento de tais textos ou faz uso da interpretação para construir novos textos sem a participação da comunidade escolar, como demonstramos no PEE de SP. Não obstante, lembramos que o estado de São Paulo é governado por esse mesmo grupo/partido político há 25 anos O que demonstra a força política do grupo e sua sustentação no poder executivo há mais de duas décadas.

Tais questionamentos nos levam novamente para o ciclo de políticas proposto por Ball (1994) e reafirmado por Mainardes (2006, p.56). Afinal, é no contexto das influências que as políticas são iniciadas e os discursos são construídos e, como afirma o autor "é nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado". São nessas arenas que as agendas da política educacional ganham significados, como bem destacou o autor em relação à finalidade dessas políticas. Nesse cenário de disputa, AMARAL (2019, p.311) afirma que os textos políticos representam a própria política e

> são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política. Os textos políticos, portanto, representam a política e se configuram no segundo contexto desse ciclo – o contexto da produção do texto.(AMARAL, 2019 p. 311).

Outro momento que ilustra o "controle" no cenário paulista é materializado em 2005, quando o Projeto de Lei (PL) nº 811/2005 (ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2005), de autoria do deputado Enio Tatto (Partido dos Trabalhadores – PT), começa a tramitar com a proposta de tornar o cargo de diretor alcançado via consulta pública. O autor do projeto justifica a importância desse processo para a democracia quando afirma no projeto de lei que

> Este Projeto de Lei tem como objetivo principal estimular a integração da Rede Escolar Estadual com as comunidades que a cercam, pois o estreitamento dessa relação produzirá melhoria na qualidade do ensino com a participação de todos os agentes que compõem o

[42] *"Only certain influences and agendas are recognized as legitimate, only certain voices are heard at any point in time".*

> universo escolar. O envolvimento da comunidade na decisão do Diretor escolar representará, além da simples escolha de um nome, a definição de uma proposta de ensino discutida e debatida diretamente com a comunidade e fundamentalmente cada realidade será respeitada. Este Projeto de Lei também visa estimular o fortalecimento da democracia, pois nossos jovens a partir do ensino médio começarão a decidir através do voto direto pela melhor proposta de direção, esse processo implicará na ampliação dos horizontes de nossos jovens a partir da sua realidade local para a decisão nas esferas Municipal, Estadual e Federal.

Como podemos notar, o proponente do projeto acredita que a participação da comunidade é parte fundamental para uma escola democrática. Ele destaca também a importância do exercício da democracia, que começa na escola, no ambiente de formação do cidadão, como assegurado no artigo 22 da LDB 9294/96: "A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores". Assim, a cidadania não deve ser apenas um aspecto formal presente na Constituição Federal, mas deve ser entendida como uma cidadania ativa, que permita à população atuar em diversas esferas da sociedade.

O projeto apresentado pelo deputado Enio Tatto tramitou de 2005 a 2008, sendo este aprovado em todas as comissões. Entretanto, na última, a Comissão de Finanças e Orçamentos, representada pelo Deputado Roberto Engler, que até então era afiliado ao partido PSDB, juntamente ao presidente da sessão, Bruno Covas (PSDB), votaram contra o projeto, manifestando serem contrários encerrando a tramitação.

Conforme observamos pelos textos políticos construídos nessa arena de disputa, o princípio da gestão democrática causa um embate evidente e uma resistência por parte desses que estão há mais de 25 anos instalados no governo do Estado. Isto é, as políticas educacionais paulistas são ditadas por um mesmo grupo que, como demonstrado, tem se perpetuado em cena por mais de 25 anos, não havendo alternância de partido político.

Nossas reflexões vão ao encontro dos pensamentos de Ball (1994) que traz contribuições que refletem criticamente sobre as relações de poder estabelecidas, sobre trabalho e política educacional. O autor destaca as principais formas de controle que estavam sendo usadas no Reino Unido, como: currículo, mercado e gestão, sendo essas entendidas como tentativas de redefinir, redesenhar o significado e os objetivos do ensino:

> Especificamente, eu vou me preocupar com as três principais formas de controle que estão sendo usadas no Reino Unido na tentativa de capturar, especificar e delinear 'ensino': os currículos, mercado e gestão. Tudo isso parece indicar uma tentativa radical de reconstruir e

> redefinir o significado e objetivo do ensino, tanto como prática profissional quanto como trabalho mental (BALL, 1994, p.48)[43].

O autor nos dá uma contribuição de como o Estado pode, através de políticas educacionais, estabelecer o controle, redefinindo significados. Afinal, a gestão democrática e a participação da comunidade escolar seriam formas de garantir que esse princípio fosse atuante, pois a escola é um lugar de vivências de uma pluralidade de pessoas, um espaço onde há conflitos, propício para que o exercício da democracia aconteça. Como destaca Setubal (1999, p.132): "Dada sua função social, a escola surge assim como protagonista privilegiada dessa articulação entre a população local e a política em nível central"

Entendemos, portanto, que é nesse cenário que se formam grêmios, associações, conselhos e a seleção de diretores como sendo uma das normativas do PNE. Entretanto, o processo da gestão democrática dentro da escola ganha barreiras em vários cenários, como observamos até aqui, seja dos construtores dos textos políticos, seja na disputa pelo cenário das influências, através desses grupos/partidos que disputam esse espaço da política educacional.

Ao longo dessa análise, mostramos que certos grupos políticos estão presentes nesses embates relacionados à meta 19, desde o primeiro PNE (BRASIL, 2001) até o PEE SP. Como evidenciamos, o PSDB esteve presente em todos os vetos, seja no primeiro Plano Nacional, seja no Plano Estadual de São Paulo. Já outro grupo/partido que fez parte desse mesmo cenário com proposta opositiva foi o PT – Partido dos Trabalhadores –, fato que nos permite refletir sobre qual seria o impacto político da participação da comunidade nesse processo de seleção. Afinal, como demonstrado, o partido/grupo, desde a esfera nacional à estadual, não cogitou aprovar qualquer posposta que tivesse essa característica democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Gestão Democrática, mesmo sendo um princípio constitucional, encontra dificuldades, seja em sua implementação, seja em sua interpretação, como observamos nos diversos textos políticos.

[43] *Specifically, I will be concerned with the three main forms of control which are being used in the UK in an attempt to capture, specify and delineate 'teaching': the curriculum, the market and management. All of this seems to indicate a radical attempt to reconstruct and redefine the meaning and purpose of teaching, both as vocational practice and as mental labour.*

No estado de São Paulo, objeto do nosso estudo, fica claro que a predominância de certo grupo político dificulta o caminhar da gestão democrática.

O estado, em seu PEE, exclui a seleção de diretores com a participação da comunidade, o que nos leva a refletir sobre os motivos de tal aversão, já que o mesmo grupo se faz representado em todas as ações do PEE, dando a palavra final. Ou seja, no contexto da produção de texto e no contexto da influência (BALL, 1994), fica claro que esse mesmo grupo/partido tem sua predominância e opera como forte articulador político. O que mais chama a atenção em nosso diálogo com a gestão democrática é tal grupo sendo totalmente desfavorável ao processo de seleção de diretores com a participação da comunidade, excluindo a parte que fará uso da política pública, o que nos permite indagar: seria o diretor escolar um agente do estado e para o estado?

Como bem afirma Ball (1994), apenas algumas vozes são reconhecidas como sendo legítimas e ouvidas a qualquer momento, o que nos leva à conclusão de que as vozes silenciadas no texto do PEE SP são as vozes da comunidade escolar, ou seja, alunos, pais, professores demais profissionais da educação, enfim, a própria democracia. Afinal, a gestão democrática é um princípio constitucional e o estado de São Paulo está em desalinho com a legislação Nacional do PNE, lei 13005/04, e com a própria Constituição Federal.

Nossa intenção com este trabalho foi dar início ao processo de investigação sobre esses dois contextos que fazem parte do ciclo de políticas, uma vez que este trabalho faz parte de uma investigação de dissertação de mestrado em curso. O que ficou claro até aqui é que esses partidos/grupos estão sempre presentes na cena política de São Paulo no que se refere à gestão democrática.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Daniela Patti do. **Seleção de diretores de escolas públicas: argumentos sobre o mérito do candidato.** EDUCAÇÃO Revista Quadrimestral. **Educação** (Porto Alegre), v. 42, n. 2, p. 308-317, maio-ago. 2019

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Plano Nacional de Educação é sancionado sem vetos**. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/437036-plano-nacional-de-educacao-e-sancionado-sem-vetos/>. Acessado em: 28 de maio de 2020.

BRASIL. Congresso Nacional. **Termo: Substitutivo**. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/legislacao-e-publicacoes/glossario/-/definicoes/termo/substitutivo>. Acessado em: 28 de maio de 2020.

CURY, C. J. **A gestão democrática na escola e o direito à educação**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 23, n. 3, p. 483-495, set./dez. 2007.

LIMA. Licínio. A gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestionária? **Educ. Soc., Campinas**, v. 35, nº. 129, p. 1067-1083, out.-dez., 2014.

Lima, Licínio. Administração Escolar: estudos. Portugal: Porto Editora, 2011.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

STEPHEN J Ball**.** ***Education Reform:*** *A Critical* and *Post Structural Approach****.*** *Editora Open University Press, 1994.*

SETUBAL, Maria A. **Escola como espaço de encontro entre políticas nacionais e locais**. Cad. Pesq. n. 102, p. 121-133, 1997.

OLIVEIRA Jr., Lourival Batista de; BERALDO, Antonio Fernando. Vetar é preciso, educar não é preciso: **os vetos presidenciais ao Plano Nacional de Educação**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, Piracicaba, v. 19, n. 1, p. 55-80, 2003

31/JUL e 1 e 2/AGO 2020
IV CONEPI
IV CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO & PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES
conepi.contatosempreendimentos.com.br
Evento 100% Online

AS INFLUÊNCIAS NEOLIBERAIS NA EDUCAÇÃO APÓS ADVENTO DA CONSTITUIÇÃO DE 1988

FARIAS, André Leite de
Mestrando em Educação na Universidade Católica de Brasília (UCB)
andreleitedefarias@gmail.com

FERREIRA, Valdivina Alves
Orientadora do Programa de Pós-graduação em Educação/UCB

RESUMO

Conforme estabelece a Constituição Federal de 1988, no caput do artigo 205, a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. No entanto, tendo em vista a nítida presença orquestrada da atividade de organismos internacionais influenciando a política educacional brasileira, discute-se acerca da mercantilização da educação em um contexto político-econômico neoliberal. Com isso, o objetivo geral deste artigo foi analisar as influências neoliberais na educação após a Constituição de 1988. Para tanto, esta pesquisa utilizou pressupostos da metodologia qualitativa. Quanto à abordagem, foram utilizados procedimentos metodológicos de pesquisa bibliográfica e documental. Assim, como fonte de consulta, os seguintes documentos foram analisados: Constituição Federal de 1988; Emenda Constitucional n° 1, de 17 de outubro de 1969; Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1946; Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934. Dão suporte teórico às considerações realizadas no quadro teórico os trabalhos desenvolvidos e publicados por: Ferreti (2002); Frigotto (1995); Giron (2008); Horta (1987); Melo (2007); Neves (2007); Peroni (2006); Saviani (2006). Conclui-se que, apesar das influências neoliberais na educação, sendo o trabalho princípio educativo e pressuposto fundante do devenir humano, a dimensão constitucional da educação que visa à qualificação para o trabalho deve ser atendida, desde que, de maneira equitativa, sejam respeitadas as dimensões relacionadas ao desenvolvimento da pessoa e ao preparo para o exercício da cidadania. No entanto, ressalta-se que o atendimento à dimensão atinente à qualificação para o trabalho não deve se confundir com a mercantilização da educação que só reforça as relações de exploração.

Palavras-chave: Políticas públicas educacionais. Neoliberalismo. Educação.

INTRODUÇÃO

Foi a Constituição Federal de 1934, em seu artigo 149, *caput*, que dispôs pela primeira vez sobre a educação como direito de todos: "A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana".

Com efeito, a Constituição Federal de 1934 já trazia em seu texto as dimensões moral e econômica da educação, bem como a consciência da solidariedade humana.

Por seu turno, a Constituição Federal de 1946, em seu artigo 166, *caput*, trouxe duas dimensões à educação, dispondo que a educação deveria se inspirar nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, bem como dispôs sobre a educação ser direito de todos: "A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana".

A Emenda Constitucional nº 1, de 17 de outubro de 1969, que editou o texto da Constituição Federal de 1967, seguiu a linha bidimensional da Constituição de 1946 e também se pronuncia sobre a educação como direito de todos, em seu artigo 176, *caput*: "A educação, inspirada no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e solidariedade humana, é direito de todos e dever do Estado, e será dada no lar e na escola".

A partir da Constituição de 1988, observa-se que, além do fato novo de se incluir a colaboração da família, há o caráter tridimensional da educação. Podemos deduzir que são três as dimensões da educação a partir da leitura do artigo 205 da Constituição Federal de 1988, quais sejam, o pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo da pessoa para o exercício da cidadania e a qualificação da pessoa para o trabalho.

O projeto neoliberal de sociedade e de educação consolida-se como hegemônico no Brasil dos anos de 1990, após advento da Constituição Federal de 1988, realizando mudanças nas políticas educacionais e provocando uma dissociação cada vez mais profunda entre uma educação voltada para o exercício da cidadania e a formação voltada para o trabalho (Melo, 2007, pág. 191).

OBJETIVOS

O objetivo geral deste artigo foi analisar as influências neoliberais na educação após a Constituição de 1988. Os objetivos específicos foram os seguintes: comparar o enfoque concedido à educação nas constituições brasileiras a partir da proclamação da República; examinar a literatura que trata sobre a relação entre o neoliberalismo e a educação no Brasil após o advento da Constituição Federal de 1988.

METODOLOGIA

Esta pesquisa utilizou pressupostos da metodologia qualitativa. Quanto à abordagem, foram utilizados procedimentos metodológicos de pesquisa bibliográfica e documental. Assim, como fonte de consulta, os seguintes documentos foram analisados: Constituição Federal de 1988; Emenda Constitucional n° 1, de 17 de outubro de 1969; Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1946; Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934. Dão suporte teórico às considerações realizadas no quadro teórico os trabalhos desenvolvidos e publicados por: Ferreti (2002); Frigotto (1995); Giron (2008); Horta (1987); Melo (2007); Neves (2007); Peroni (2006); Saviani (2006).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Após a promulgação da Constituição Federal de 1988, a política educacional neoliberal, a política do bloco no poder nos anos de 1990 segue, de um modo geral, as mesmas diretrizes neoliberais das políticas sociais em seu conjunto, ou seja: redução dos gastos públicos, focalização das ações governamentais, descentralização dos encargos e participação da sociedade em sua operacionalização (Neves, 2007, pág. 213). Ela ressalta que, sob esse enfoque, a política educacional neoliberal evidencia a ação direta do Estado na universalização da escolarização obrigatória para a população da faixa etária requerida por lei, na expansão do ensino médio e no aumento de sua participação nos programas de formação profissional, ou seja, essa política destina-se prioritariamente à formação do trabalho simples.

Essa dissociação foi prejudicial à educação, sobretudo porque, em vez de integrar as três dimensões previstas na Constituição Federal, as afastou, para atender ao ideário neoliberal. Nesse

aspecto, Piana (2009, p.73) observa que a Constituição Federal de 1988, promulgada depois de amplo movimento de redemocratização do país, marca um novo período. Ela aponta que as responsabilidades do Poder Público e da sociedade foram ampliadas para com a educação, a partir das demandas do mundo moderno e globalizado, em atendimento ao ideário neoliberal.

Esse movimento de redemocratização do país e abertura para uma política educacional neoliberal, segundo propõe Saviani (2006, p. 48), ocorreu como consequência dos trabalhos de Theodore Schultz, que popularizaram a teoria do capital humano e evidenciaram o valor econômico da educação. Com relação a isso, o autor destaca que, de um lado, a educação passou a ser entendida como algo não meramente ornamental, um mero bem de consumo, mas como algo decisivo do ponto de vista do desenvolvimento econômico, um bem de produção, portanto. No entanto, de outro lado, surge a tentativa de empreender a crítica da teoria do capital humano, demonstrando que a subordinação da educação ao desenvolvimento econômico significava torna-la funcional ao sistema capitalista, isto é, colocava-a a serviço dos interesses da classe dominante, uma vez que, qualificando a força de trabalho, o processo educativo concorria para o incremento da produção da mais-valia, reforçando, em consequência, as relações de exploração.

Com relação a isso, Frigotto (1995, pág. 26) dispõe que, na perspectiva das classes dominantes, historicamente, a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. O autor complementa o raciocínio argumentando que se trata de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital. Nesse sentido, Neves (2007, p. 211) destaca que a proposta neoliberal de educação é a proposta da burguesia brasileira e de seus aliados. Ela dispõe que essa proposta, formulada e incentivada técnica e financeiramente por organismos internacionais para os países subdesenvolvidos, vem sendo implementada no Brasil pelos governos neoliberais, especialmente após o triunfo de Collor de Mello na primeira eleição presidencial direta depois da ditadura militar instaurada em 1964.

Infere-se, a partir pensamento de Neves (2007), que as decisões políticas brasileiras foram influenciadas pelos organismos internacionais, tendo em vista o incentivo financeiro e técnico. Com isso, a política educacional e, consequentemente, a educação passaram a se aproximar e a se subordinar aos interesses da produtividade e do mercado.

Corroborando esse pensamento, Giron (2008, p. 22) demonstra que documentos provenientes de organismos internacionais, como Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Banco Interamericano de

Desenvolvimento (BID), Organização Mundial do Comércio (OMC), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), Associação Latino-Americana para o Desenvolvimento Industrial e Social (ALADIS), propalaram soluções consideradas cabíveis em países em desenvolvimento, no que tange tanto à educação como à economia. No caso do Brasil, a autora frisa que a implementação dessas políticas internacionais teve início no governo de Itamar Franco, a partir da elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos.

Portanto, é nítida a presença orquestrada da atividade de organismos internacionais influenciando a política educacional brasileira, tendo em vista a fragilidade política e econômica do país em relação, principalmente, ao controle e à gestão de recursos.

DISCUSSÃO

Segundo Paiva (2011), foi Jean-Jacques Rousseau quem primeiro discorreu com propriedade, em sua obra Emílio ou da Educação, a respeito das ideias que guiaram a formação educacional ocidental do homem moderno, sobretudo com relação às dimensões da educação referentes ao desenvolvimento da pessoa e ao preparo para o exercício da cidadania. O autor aponta que essa obra aparece como uma tentativa audaciosa e apaixonada de restaurar o homem natural para viver virtuosamente a realidade social. Ele ainda destaca que, em todos os sentidos, o jovem Emílio está sendo preparado para viver plenamente sua vida, como homem, ou uma vida pública, como um dedicado cidadão de alguma comunidade qualquer.

Observa-se, então, que a obra de Rousseau contém duas das três dimensões da educação trazidas pelo artigo 205 da Constituição Federal de 1988 e discutidas nesse artigo, quais sejam, a educação que visa o desenvolvimento da pessoa e a educação que visa o preparo para o exercício da cidadania.

Nesse aspecto, observa-se que para Piana (2009, p. 76) a dimensão referente ao desenvolvimento da pessoa deve ser atendida. A autora dispõe que a educação implica todas as buscas do humano para apropriar-se da cultura produzida pelo próprio ser humano, bem como destaca que as ações educativas devem buscar a formação de sujeitos éticos, participativos, críticos e criativos.

Com relação à dimensão relativa ao desenvolvimento da pessoa disposta na Constituição Federal de 1988, Frigotto (1995, p. 31) assevera que a qualificação humana diz respeito ao

desenvolvimento de condições físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas do ser humano capazes de ampliar a capacidade de trabalho na produção dos valores de uso em geral como condição de satisfação das múltiplas necessidades do ser humano no seu percurso histórico. Esse autor ressalta que, por ser o trabalho o pressuposto fundante do devenir humano, ele é princípio educativo e, portanto, é fundamental que todo o ser humano, desde a mais tenra idade, socialize esse pressuposto. O autor, no entanto, destaca que a educação está no plano dos direitos que não podem ser mercantilizados e, quando isso ocorre, agride-se elementarmente a própria condição humana.

Com relação à dimensão referente à preparação para o exercício da cidadania presente na Constituição Federal de 1988, partiu das centrais sindicais uma importante contribuição sobre a forma como tratar, a partir da educação, a preparação para a cidadania. Segundo Ferreti (2002, p. 108), a Central Única dos Trabalhadores (CUT) propõe que a educação não se ajuste simplesmente aos interesses empresariais e que haja vinculação do desenvolvimento da cidadania a um tipo de educação de natureza crítica. O autor destaca a proposta do Comando Geral dos Trabalhadores (CGT), que propõe o desenvolvimento integral do indivíduo por meio da empregabilidade bem como adiciona a posição da Força sindical, que entende a cidadania como igualdade de oportunidades de acesso à educação e à informação.

Com relação aos aspectos de desenvolvimento da pessoa, de preparação para a cidadania e de qualificação para o trabalho concebidos de maneira integrada e unificada, Fadel, Bialik e Trilling (2015, pág. 69) salientam que, apesar de a concepção tradicional de progresso se restringir a fatores como crescimento econômico e produtividade, aspectos propostos pelo neoliberalismo, alguns países estão usando também outros indicadores do progresso social e nível de resposta aos desafios locais e globais como, por exemplo, pobreza, violência, corrupção e sustentabilidade. Isso destaca o fato de que os estudantes precisariam desenvolver e criar qualidades positivas de caráter, além do conhecimento e das habilidades mais exigidos para atingir o sucesso?

Sob influência do modelo neoliberal, o conceito de cidadão, segundo Giron (2008, p. 24), passa a ser substituído por um discurso que privilegia a competitividade, a individualidade e a eficiência, tendo em vista satisfazer as exigências do mercado e da economia mundial. No entanto, ela indica que uma forma de se romper com esse ciclo de crueldades e de marginalização social imposto pela lógica neoliberal é acreditar e lutar por um outro modelo de educação, uma educação comprometida com a formação de indivíduos críticos e conscientes de seu papel social, pautada na construção democrática e no diálogo. A autora assevera que a implementação de uma educação comprometida com a mudança social tem um importante papel a cumprir, pois auxilia na promoção

e aquisição de saberes e competências necessárias, para que as pessoas possam participar dos processos de deliberação e de tomada de decisões na sociedade, resgatando o direito de serem cidadãos na plenitude da palavra.

Peroni destaca que, com essa fragilidade política e econômica do país, a proposta neoliberal da educação ganha força e retoma o diagnóstico neoliberal, que estabelece que o Estado entrou em crise tanto porque gastou mais do que podia para legitimar-se quanto porque, ao regulamentar a economia, atrapalhou o livre andamento do mercado (2006, p. 13). Nesse sentido, a autora ainda ressalta que, para o neoliberalismo, o que provocou a crise fiscal foi o atendimento das demandas da população por políticas sociais, como consequência de uma despesa desequilibrada do Estado na tentativa de legitimar-se. Desse modo, ela prescreve que o papel do Estado, diante do diagnóstico neoliberal, passa a ser, de um lado, racionalizar recursos e, de outro, esvaziar o poder das instituições.

Em que pese a racionalização de recursos e o esvaziamento do poder das instituições como diretrizes de um Estado neoliberal, Giron (2008, p. 22) salienta que a educação possui grande importância para o projeto neoliberal, uma vez que legitima a desigualdade. Ela argumenta que, no discurso neoliberal, parte-se do pressuposto de que a educação possibilita aos alunos as mesmas oportunidades, a educação prova que a desigualdade é eticamente justa, por ser uma opção personalíssima. No entanto, dispõe que o maior problema desse discurso é que ele desmonta toda e qualquer possibilidade de construção de um espírito solidário e cooperativo entre as pessoas, acirrando cada vez mais a disputa e a competição, o que contribui para o esforço da ideologia excludente pregada por esse modelo econômico.

Como antagonista desse movimento que vai de encontro ao espírito solidário e cooperativo entre as pessoas e, com efeito, não prepara o indivíduo para o exercício da cidadania, há ampla literatura pedagógica. Nesse sentido, Horta (1987, p. 233-236) argumenta que o papel socioeconômico da educação continua a ser definido ainda hoje, em grande parte da literatura pedagógica e do discurso oficial sobre educação, com base em quatro funções, quais sejam, socialização, diferenciação, formação profissional e elaboração/difusão do progresso técnico. No entanto, evoca o contra-argumento de que essa enumeração genérica das funções da educação estaria camuflando a verdadeira finalidade real de implantar uma política educacional estabelecida com a finalidade de levar o sistema educacional a cumprir o seu papel na reprodução da formação social do capitalismo, pela reprodução das forças produtivas e das relações de produção, ou seja, cumprir as funções que lhe são atribuídas enquanto instrumento do Estado.

Quanto ao fato de que a educação é tida como ferramenta do Estado para atender às classes dominantes, Ferreti (2002, p. 115) acentua que especial atenção deve ser dispensada ao papel a ser atribuído à educação nesse contexto neoliberal, considerando que os desdobramentos resultantes podem simplesmente colocá-la a reboque dos interesses produtivos, ainda que os discursos ressaltem seus aspectos formativos e gerais. Ele ainda alerta que essa não é uma preocupação vã e destituída de sentido, na medida em que os discursos referidos não deixam dúvidas de que mesmo a formação de caráter geral deve orientar-se pelas necessidades de produção.

Sob esse prisma, Piana (2009, p. 69) aponta que o neoliberalismo passou a deter o ideário e o programa a serem implementados pelos países capitalistas, contemplando a reestruturação produtiva, a privatização acelerada, o enxugamento do Estado, as políticas fiscais e monetárias, sintonizadas com os organismos mundiais de hegemonia do capital com o Fundo Monetário Internacional.

No contexto educacional, conforme assevera Peroni (2006, p. 22-23), visualizamos o processo de retirada do Estado, passando suas atribuições para o público não-estatal via vários projetos e programas. Nesse caso, o governo repassa algum recurso para que a sociedade execute, como, por exemplo, o Programa Brasil Alfabetizado, as creches comunitárias, o Plano Nacional de Educação Profissional (Planfor) ou o embrião de formação de Organizações Sociais na escola, como é o caso do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

A respeito da privatização acelerada e do enxugamento do Estado, Giron (2008, pág. 24) alerta que a estratégia neoliberal de gradual não-responsabilização do Estado para com a educação pode contribuir para a redução de ofertas dos serviços educacionais ao povo brasileiro, uma vez que, ao ser transferida para o âmbito do mercado a educação deixa de ser direito de todos e passa a ser direito de poucos, ou seja, passa a ser, portanto, condição de privilégio, na medida em que somente alguns conseguem ter acesso no sistema educativo. Esse alerta sobre a estratégia neoliberal reconstrói as relações entre os atores que mantém a estrutura produtiva e se torna novo combustível para manter a hegemonia do capital.

Nesse contexto, é importante destacar que, conforme dispõe Frigotto (1995, p. 34), surge um problema que ataca a diretriz da igualdade, qual seja, na medida em que o sistema capitalista se solidifica e os sistemas educacionais se estruturam, assume nitidez a defesa da universalização dualista, segmentada: escola disciplinadora e adestradora para os filhos dos trabalhadores e escola formativa para os filhos das classes dominantes.

Portanto, essas relações construídas no capitalismo entre o indivíduo e o mercado, entre o indivíduo e outros indivíduos, bem como o papel do Estado e da democracia nessas relações,

sustentam a discussão neoliberal do século XX, culminando na consolidação efetiva do neoliberalismo como projeto de sociedade e de educação (Melo, 2007, pág. 196).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto apontou que, em um contexto político educacional predominantemente neoliberal, há privilégio à dimensão que visa à qualificação para o trabalho. Conclui-se que, apesar das influências neoliberais na educação, sendo o trabalho princípio educativo e pressuposto fundante do devenir humano, a dimensão constitucional da educação que visa à qualificação para o trabalho deve ser atendida, desde que, de maneira equitativa, sejam respeitadas as dimensões relacionadas ao desenvolvimento da pessoa e ao preparo para o exercício da cidadania.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>.

_____. **Emenda Constitucional n° 1, de 17 de outubro de 1969**. Promulgada em 17 de outubro de 1969. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc_anterior1988/emc01-69.htm>.

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1946**. Promulgada em 18 de setembro de 1946. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm>.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934**. Promulgada em 16 de julho de 1934. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>.

Fadel, C. Bialik, M e Trilling, B. **Educação em Quatro Dimensões***:* As competências que os estudantes devem ter para atingir o sucesso. Center for Curriculum Redesign. Boston, MA. 2015. ISBN: 978-85-623228-37-4

FERRETTI, João Celso. Empresários, trabalhadores e educadores: diferentes olhares sobre as relações de trabalho e educação no Brasil nos anos recentes. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados/ HISTEDBR, 2002. p. 97-118. (Coleção Educação Contemporânea).

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 1. ed. São Paulo, Cortez, 1995.

GIRON, Graziela Rossetto. Políticas públicas, educação e neoliberalismo: o que isso tem a ver com cidadania? **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 17-26, junho 2008.

HORTA, José Silvério Baia. Planejamento Educacional. In: SAVIANI, Dermeval [et al.]. **Filosofia da Educação Brasileira**. 3ª ed. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1987.

MELO, Adriana Almeida Sales. O Projeto Neoliberal de Sociedade e de Educação: Um Aprofundamento do Liberalismo. In: LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luis. **Liberalismo e educação em debate**. Campinas: Autores Associados, 2007.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Brasil Século XXI: Propostas Educacionais em Disputa. In: LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luis. **Liberalismo e educação em debate**. Campinas: Autores Associados, 2007.

PAIVA, Wilson Alves de. Emílio: Texto e Contexto. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, [S.l.], p. p. 5-26, dez. 2011. ISSN 1647-8614. Disponível em: <https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1339>. Acesso em: 07 jun. 2019.

PERONI, Vera Maria Vidal. Mudanças na Configuração do Estado e sua Influência na Política Educacional. In: PERONI, Vera Maria Vidal; BAZZO, Vera Lúcia, PEGORARO, Ludimar. **Dilemas da Educação Brasileira em Tempos de Globalização Neoliberal**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

PIANA, MC. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 233 p. ISBN 978-85-7983-038-9. Available from SciELO Books <http://books.scielo.org>.

SAVIANI, Dermeval et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2006.



O ASSÉDIO MORAL COMO AMEAÇA À DEMOCRACIA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE RIBEIRÃO PRETO/SP

DAUD, Rafael Petta
Universidade Estadual Paulista (UNESP/PPGEE/FCLar)
rafaelpetta@hotmail.com

RESUMO

Não são poucos os estudos que indicam a presença do assédio moral em diversas relações modernas de trabalho, não sendo raras as consequências altamente prejudiciais à saúde física e/ou psíquica das vítimas que essa forma de violência produz. Vítimas que, aliás, muitas vezes não sabem como reagir e, com isso, passam a lidar com o problema através da única estratégia que conseguem conceber: se refugiar em condutas passivas chegando, inclusive, a se auto inculpar. Isto posto, a presente investigação parte da hipótese de que, quando na escola, o assédio moral incidir como potencial inimigo dos postulados expressos no modelo de gestão democrática, consagrado como norma pela legislação brasileira da Educação. Paralelamente, subjuga a própria democracia a ser tomada como valor de referência ao desenvolvimento moral enquanto objeto de educação escolar. Assim, é com base nas hipóteses por nós assumidas *a priori* que efetuamos a incursão em nosso universo de investigação, uma escola pública municipal de educação infantil situada no interior do Estado de São Paulo, a fim de verificarmos a presença de eventuais indícios de assédio moral no contexto das relações interpessoais estabelecidas entre a pessoa ocupante do cargo de Direção Escolar e os professores que ali exercem a profissão. Compuseram nossa amostra oito docentes do sexo feminino, escolhidas de modo intencional sob o critério de adesão voluntária, para as quais aplicamos um instrumento de investigação formulado por questões abertas e fechadas com base em três dimensões: percepção de assédio moral contra si, percepção de assédio moral contra colegas de trabalho e sentimentos resultantes do assédio moral, seja sofrido ou testemunhado. Como resultados principais, pudemos contatar a recorrência desta forma de violência na instituição em questão, especialmente na forma de abuso de poder objetivado por ameaças veladas de punição e situações de humilhação pública, chegando a acarretar queda do apreço à profissão por parte de algumas docentes. Finalmente, os desconfortos gerados por tais situações representam um óbice à democracia nas relações escolares, já que esta não condiz com o autoritarismo que se sobrepõe ao seu principal fundamento: o caráter mútuo do respeito que, em uma democracia, não pode ser destituído pelo medo por parte de quem se encontra abaixo da posição de poder.

Palavras-chave: Assédio Moral, Legislação Brasileira da Educação, Escola, Gestão Democrática, Autoritarismo.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho toma de empréstimo a observação de Costa et. al. (2015), segundo a qual o assédio moral incide de modo frequente em diversos contextos laborais, para pressupor que tal forma de violência pode, também, se manifestar nas relações de trabalho levadas a cabo no contexto das instituições de ensino. Deste modo, de antemão não seria difícil argumentar que, quando na escola, a presença de tal conduta como *modus operandi* do exercício do poder instituído mediante uma posição privilegiada na hierarquia administrativa representa um evidente óbice aos princípios que modulam o ideal de gestão democrática de ensino (DOURADO, 2001; PARO, 2017), com prováveis prejuízos à convivência entre os personagens que partilham determinado espaço comum. Afinal, se por um lado é incorreta a tradução da convivência democrática na escola como suspensão encenada das relações de autoridade que há nela, por outro lado não parece ser possível concebermos que o adjetivo "democrática" possa ser aplicado à convivência quando os debates que lhe fomentam são suprimidos pelo receio de se tornar a próxima vítima dos arbítrios e do desrespeito que caracterizam a autoridade quando esta se confunde com o autoritarismo (ARENDT, 2009).

É no espírito das considerações supra citadas de modo bastante breve que se situam as inquietações motivadoras desta pesquisa. Assim, buscando verificar a presença ou não de situações consideradas como assédio moral, bem como, na hipótese de sua confirmação, mensurar possíveis implicações à subjetividade dos sujeitos envolvidos, neste espaço é apresentado um estudo de caso realizado mediante a incursão em um universo de uma escola pública pertencente ao sistema municipal de ensino de Ribeirão Preto/SP e que atende exclusivamente a alunos da Educação Infantil. Neste universo, tomamos como objeto específico as relações de interação estabelecidas entre a pessoa ocupante do cargo de Direção Escolar – posição máxima na hierarquia administrativa se tomarmos como base as funções que são exercidas pelos atores que, na escola, convivem de modo direto – e outras que fazem jus ao cargo de docência – diretamente responsáveis pela educação das crianças transcorrida no cotidiano da sala de aula. Trata-se, portanto, da relação estabelecida entre diretor e professores, *a priori* caracterizada por uma hierarquia na qual o primeiro se posiciona de modo superior ao segundo do ponto de vista da relação de poder concebida de acordo com a outorga de cada papel.

Situadas a conjuntura geral desta investigação, a seguir são explicitados seus objetivos gerais e específicos.

2 OBJETIVOS

2.1. Objetivo Geral

Identificar, descrever e analisar possíveis atitudes caracterizadas como assédio moral no universo de uma escola pública municipal de educação infantil situada no município de Ribeirão Preto/SP. Para tanto, toma-se como objeto as interações estabelecidas entre a pessoa que, nesse universo, representa o cargo de Direção Escolar e os profissionais que exercem o cargo de docência.

2.2. Objetivos Específicos:

- Diagnosticar possíveis situações caracterizadas como assédio moral no universo da instituição escolar pesquisada;
- Identificar e analisar possíveis efeitos que estas situações podem exercer sobre o modo com o qual suas vítimas atribuem sentido ao papel de professor;
- Identificar e analisar sentimentos que, a longo prazo, podem se consolidar na subjetividade sob a mediação de casos de assédio moral sofrido ou presenciado
- Relacionar um eventual diagnóstico de comprovação do assédio moral com os pressupostos que justificam o ideal de gestão democrática de ensino.

3 METODOLOGIA

3.1 Sobre a amostra para esta investigação

Compuseram a amostra para esta investigação oito docentes do sexo feminino eleitas de modo intencional sob o critério de adesão voluntária. Dentre elas, a média de idade corresponde a 42,2 anos, sendo 11,62 anos o tempo médio de exercício profissional. Todas as docentes atuam em dois períodos (matutino e vespertino), sendo um período no universo pesquisado e outro em distintas unidades escolares que, públicas ou particulares, são declaradas como importantes sobretudo como forma de complementação de renda.

3.2 Sobre o instrumento de investigação utilizado

O instrumento de investigação corresponde a um questionário composto por perguntas abertas e fechadas elaboradas de modo a captar dados de percepção mediante os quais, pelo cruzamento de informações, se pode mensurar alguns indícios esclarecedores do diagnóstico de assédio moral na escola. Além disso, as questões também foram formuladas de modo a, no caso da confirmação da presença de assédio moral, indicar os efeitos que o problema acarreta sobre a dimensão afetiva das vítimas, especialmente na relação que esta pode ter com as motivações relacionadas ao exercício da profissão.

3.3 Procedimentos

Após a coleta de dados mediante a aplicação do instrumento brevemente supra descrito às professoras, o procedimento de análise se deu, inicialmente, pela categorização dos dados em três dimensões: percepção subjetiva do assédio moral contra si, percepção subjetiva do assédio moral contra colegas de profissão e sentimentos derivados de tais percepções. Para esta última categoria, foram considerados determinados casos em que a houve a percepção de agressões que, por razões conceituais, não pudessem ser classificadas como assédio moral.

Em seguida, o cruzamento dos dados de resposta referentes à percepção de assédio contra si e contra outros fundamentou, em forma de mapeamento, os elementos mediante os quais foi possível constatar a presença ou não do assédio moral na instituição pesquisada. Dado que se trata de um estudo de caso composto por uma amostra considerada reduzida, não foi necessário submeter os dados à análise combinatória estatística, necessária no caso de amostras ampliadas. Em todo caso, a partir deste procedimento partiu-se para a leitura do potencial mediador exercido pelo assédio moral aos sentimentos das professoras mediante a análise das respostas que, de modo espontâneo, foram dadas na forma de preenchimento das questões abertas presentes no instrumento de investigação.

Isto posto, passemos à exposição do marco teórico perante o qual se constituiu a categoria de análise dos dados coletados.

4 MARCO TEÓRICO

Assume-se para este estudo a formulação conceitual sobre assédio moral proposta por Jeong e Kurcgant (2002) privilegiado uma possibilidade leitura baseada nos efeitos que esta forma de violência pode acarretar especificamente na dimensão psicológica do sujeito que é considerado como vítima de sua manifestação. Assim, entende-se por assédio moral uma forma de violência frequentemente caracterizada como de ordem psicológica, tendente a ser velada, sendo empreendida por alguém que, gozando de posição privilegiada nos termos da hierarquia que normalmente se estabelece em uma determinada relação de trabalho, submete um indivíduo sob seu comando a situações que se enquadram nos termos do abuso de poder. Se materializando principalmente através de situações humilhantes, persecutórias ou intimidatórias e com certa regularidade, o assédio moral possui o potencial de gerar sentimentos que temporalmente transcendem a experiência diretamente vivida no ambiente em que ocorre. Isso porque, como sujeitos psíquicos, pode-se dizer que somos seres de representação (MOSCOVICI, 2003; ARENDT, 2000), fato que implica em uma determinada condição na qual uma situação considerada, do ponto de vista empírico, intensa tende a ser constantemente rememorada e reelaborada por diversas ocasiões em que tal situação se faz presente pela força da memória. Deste modo, eis a síntese que representa a formulação conceitual sobre o assédio moral à luz de sua extensão ao psiquismo do sujeito cujo infortúnio lhe coloca na condição de vítima: violência principalmente de ordem psicológica, cometida contra alguém que se situa em uma posição inferior em uma hierarquia institucional de poder, demarcada pela repetição e com potencial efeito de transcender a relação espaço-temporal de sua manifestação, dada a força que a memória exerce na atividade de representação.

No caso da hipótese de sua manifestação no universo deste trabalho, é possível esperar que a forma de violência em questão é capaz de, pela repetição, se naturalizar, ocasionando prejuízos progressivos tanto referentes à condição moral do algoz quanto relacionados com os sentidos que dão força ao exercício profissional cotidiano por parte de suas vítimas – que seriam, no caso, os sujeitos que ocupam o cargo de docência. Finalmente, não seria difícil projetar que um clima escolar demarcado pelo desânimo, pela falta de empatia e pelo predomínio do receio de “dar um passo em falso” pode acarretar problemas também para aqueles que, pela via da educação, gradualmente devem adquirir o gosto pela convivência em uma esfera que pode ser considerada como pública. Ou seja, para as crianças cuja escola, como bem observa Arendt (2009), corresponde à segunda instância de socialização e que é responsável, sobretudo, pela apresentação do mundo público enquanto tal. Esta, enfim, não é uma atribuição aleatória outorgada para a escola. É inerente à sua própria natureza. A

ela, sempre em aberto estará a questão: quais são os sentidos das interações sociais que serão, por meio das próprias interações, transmitidos às crianças por meio da escola?

Sem apartar da premissa pela qual a educação para a democracia não coaduna com a naturalização de condutas consideradas antidemocráticas e desrespeitosas no cotidiano escolar, no próximo tópico são apresentados os resultados obtidos, acompanhados de suas respectivas discussões.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em *Tabela 1*, temos as respostas dadas à primeira questão proposta por meio do instrumento de investigação.

Tabela 1- Situações que podem indicar a presença de assédio moral, conforme frequência e percepção das docentes pesquisadas com relação às experiências próprias

Você já se sentiu intimidada, maltratada, ameaçada, humilhada ou ofendida nos últimos 6 meses por parte de um ou mais representantes da equipe gestora de sua unidade educacional?	Docentes (n=8)
Não	0
Sim. Pelo menos uma vez nos últimos seis meses.	5
Sim. Pelo menos uma vez por mês.	1
Sim. Pelo menos uma vez por semana.	0
Sim. Mais de uma vez por semana.	1
Sim. Praticamente todos os dias.	1

Fonte: autor desta investigação

Embora com frequências distintas, vemos que todas as respondentes assinaram de modo afirmativo à questão. Sem almejar sugerir uma relação na qual seja possível mensurar os danos às vítimas em proporção direta com a frequência das agressões – já que os danos se relacionam com variáveis como, por exemplo, a forma como o sujeito agredido recebe agressão e a intensidade da agressão que pode independer de sua frequência – presume-se que o enquadramento na definição de assédio moral adotada neste trabalho se dê às situações de repetição no mínimo semanal, dado que esta é uma condição que permite qualificar as agressões como sistemáticas e regulares, condição à sua tipificação como assédio moral (HIRIGOYEN, 2002). Deste modo, duas professoras poderiam ser consideradas como vítimas de assédio moral, ao menos de acordo com a percepção que

manifestam a respeito da relação que estabelecem com quem é considerado autoridade máxima na escola. É óbvio que os dados de percepção não podem, por si só, serem considerados índices do fenômeno pesquisado, visto que há, p. ex., a possibilidade de situações não agressivas serem consideradas, pela plasticidade da representação, como agressão e vice e versa.

Feita esta advertência, ela não é desconsiderada como fator de ponderação aos dados referentes ao assédio moral com base na posição de testemunho, descritos em Tabela 2:

Tabela 2 - Situações que podem indicar a presença de assédio moral, conforme frequência e percepção das docentes pesquisadas com relação às experiências testemunhadas

Você já se presenciou alguma colega ser intimidada, maltratada, ameaçada, humilhada ou ofendida nos últimos 6 meses por parte de um ou mais representantes da equipe gestora de sua Unidade Educacional?	Docentes (n=8)
Não.	0
Sim. Pelo menos uma vez nos últimos seis meses.	2
Sim. Pelo menos uma vez por mês.	1
Sim. Pelo menos uma vez por semana.	3
Sim. Mais de uma vez por semana.	2
Sim. Praticamente todos os dias.	0

Fonte: autor desta investigação

Percebe-se que ao menos cinco respondentes manifestam ter presenciado semanalmente uma ou mais situações dentre as descritas, ao mesmo tempo em que nenhuma assinalou a alternativa negativa. Reiterando que há de se considerar as ambivalências que marcam a interpretação dos dados à luz da percepção, é possível afirmar que, ao menos aparentemente, as práticas descritas tanto em Tabela 1 quanto em Tabela 2 se revelam como corriqueiras. Aliás, este é um indício que tende a se fortalecer quando constatas as respostas dadas em razão da pergunta sobre a quantidade de docentes que as respondentes indicam ter presenciado como vitimizadas pela violência em questão. Enquanto duas professoras indicaram ter presenciado "de 2 a 5 docentes", três responderam "de 6 a 10" e as outras três "mais de 10".

Embora tais situações possam ou não ser enquadradas como assédio moral nos termos das definições assumidas neste trabalho, sem dúvida todas elas correspondem a uma lógica comum a partir da posição do agressor: subjugar quem se situa sob suas deliberações eliminando os conteúdos considerados moralmente desejáveis em nome da arbitrariedade que subjaz elementos que são

exatamente a manifestação do desrespeito e da intolerância potencializadas pela força e pelo poder. Ao se valer desta forma de agir, a pessoa responsável pelo cargo de Direção Escolar indica levar a cabo condutas que, de acordo com a Organização Internacional do Trabalho (OIT, 2003), podem levar as professoras a distúrbios de ordem física e/ou psíquica, em seu extremo chegando a culminar em risco de suicídio (OLIVEIRA, 2003). Conforme o depoimento de uma das professoras entrevistadas, é possível depreender o modo com o qual estes distúrbios podem se relacionar com o praticamente inevitável estado de vigília: "(...) meu medo era que a qualquer momento fosse acontecer comigo".

Sobre as impressões acarretadas pelo testemunho das situações de desrespeito, enquadradas ou não como assédio moral, solicitamos às professoras que indicassem até três termos representativos do que sentiram. Obtivemos, assim, que 67% dos termos citados coadunam com sentimentos que tendem a gerar a passividade como resposta às agressões (p. ex., medo ou insegurança), 16,5% com sentimentos considerados mais proativos (como raiva, indignação ou revolta) e 16,5% com sentimentos que podem levar tanto à passividade quanto à proatividade, visto que são manifestos como percepção de ter sido vítima de ofensas ou desrespeito. Isso significa que a maioria das docentes entrevistadas pode não conseguir elaborar formas de reação mediante as quais o problema é capaz de cessar, tornando cotidiano o fato de que seria preciso se acostumar com esta forma de convivência no ambiente escolar.

Sobre os efeitos que a percepção de assédio moral em seu próprio ambiente de trabalho pode ter com relação ao modo com o qual as professoras atribuem sentido à existência como professor, vemos em Tabela 3 a resposta que elas assinalaram acerca da relação entre as agressões sofridas e as motivações sobre a profissão docente:

Tabela 3- Situações que podem indicar a presença de assédio moral, conforme frequência e percepção das docentes pesquisadas com relação às experiências testemunhadas

Com relação às consequências das ocasiões retratadas para a sua profissão, assinale a alternativa que mais se aproxima da explicação	Docentes (n=8)
Não geram nenhum efeito	0
As situações me incomodam um pouco. Porém, sigo adiante, pois gosto do que faço	6
Me abalam consideravelmente. Tenho vontade de desistir de minha profissão	2

Fonte: autor desta investigação

Constata-se, portanto, que não parecem ser sem efeito as agressões. Embora a maioria das docentes manifeste um peso maior ao apreço que sentem pela profissão e, assim, permaneçam

motivadas ao seu exercício, algumas acabam por manifestar o desejo de abandonar a própria carreira. Isso leva a ressaltar os prejuízos que, do ponto de vista psíquico, podem ser acarretados no caso da prevalência de tal sentimento a longo prazo, o qual é inevitavelmente demarcado pela necessidade de ensinar que, no caso das professoras é, inclusive, de ordem material.

Explicitados os dados principais de um problema que parece se manifestar ao menos no recorte da totalidade das relações vividas em uma realidade certamente complexa, no momento não parece restar dúvidas quanto à natureza que subjaz algumas ações empreendidas pela profissional que, no universo em questão, responde pelo cargo de Direção Escolar: o abuso de seu poder objetivado em ações desrespeitosas que, no mínimo, provocam o desconforto em um ambiente que deve ser considerável saudável para o pleno exercício da pedagogia.

Neste sentido, manifesta-se a carência de conteúdos morais que são tão necessários a qualquer relação de ordem interpessoal que ambicione merecer o adjetivo de ética. Esta condição como fator de qualificação do modo de gestão escolar se confronta diretamente com o paradigma base dos princípios de gestão democrática já consagrados em nossa legislação para a educação, seja por meio da Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988) ou da própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Aliás, acerca destas observações, é válido nos questionarmos: Como seria possível o exercício de uma gestão considerada democrática em meio a um ambiente cujo autoritarismo que se manifesta na forma de desrespeito constitui a forma de tratamento predominante exercida por quem deveria, ao contrário, liderar o fomento da democracia à luz de sua via institucional escolar?

Sendo dispensáveis argumentos que reforcem a obviedade da resposta negativa à questão, passemos, portanto, às considerações finais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho representa a incursão em uma temática que, aparentemente, tem sido pouco explorada no campo da produção de conhecimentos sobre a educação. Sabe-se que, diante da dimensão que lhe abarca, a eleição de um universo específico demarcado por uma amostra certamente impede que este estudo possa almejar uma determinada generalização que transcenda o caráter de "estudo de caso". No entanto, mais do que apontar suas insuficiências, há uma determinada relevância que deve ser salientada, a qual: trazer à discussão o tema do assédio moral que, muito provavelmente,

não é raro no contexto das práticas de gestão levadas a cabo das instituições de ensino brasileiras, sejam estas de qualquer natureza. Isso porque, quando presente, o assédio moral corresponde a um óbice não apenas aos pressupostos normativos que regulamentam o princípio democrático de gestão vigente na legislação brasileira, mas também e sobretudo representa um xeque à própria moralidade pautada em valores que, de acordo com nossa cultura, são considerados como desejáveis, tais como, por exemplo, a tolerância, a generosidade o diálogo. Aliás, todos estes valores podem ser considerados como fundamentais ao exercício de uma forma mútua de respeito, tal qual descrito por Piaget (1994) exatamente como decorrente de uma forma de convivência que, assentada no princípio da cooperação, se aproxima do que atualmente podemos entender como favorável à democracia. Se tomarmos como base o fato de que a escola é, no mundo moderno, instância privilegiada de uma socialização que pode ser favorável ao desejo por uma sociedade democrática, os problemas nesta investigação elencados adquirem particular relevância, devendo ser categórica a rejeição a qualquer forma de menosprezo, em qualquer que seja a relação.

Amiúde, ao menos conforme foi observado no caso do universo pesquisado não parece ser categórica a rejeição ao menosprezo por parte de quem talvez mais deveria se esmerar a favor da manutenção do respeito mútuo no cotidiano escolar. Se esmerar, enfim, pela convivência harmoniosa não apenas dos demais com relação a si, mas também entre professores, alunos e familiares que compõe o que se pode chamar de comunidade escolar, substituindo a angústia, a desmotivação e o desânimo pelos seus descritores opostos.

Antes de encerrar, é preciso explicitar alguns dos limites que foram impostos a esta investigação. O primeiro deles se refere à impossibilidade de mensurar os efeitos dos problemas aqui elencados a longo prazo. Para isso, seria necessário o desenvolvimento de um estudo considerado longitudinal. Assim, se restringe sensivelmente a possibilidade de avaliar uma importante dimensão do problema no que tange aos danos em potencial que pode acarretar à condição do professor, fato aqui admitido sem receio.

Um outro limite se deve à natureza do instrumento de investigação, já que suas questões permitem somente a aproximação do pesquisador de indícios de um contexto que, sem dúvida, há de ser mais complexo. Para um exame mais aprofundado das implicações que podem ser atribuídas à prática do assédio moral no âmbito das relações que foram colocadas em questão no presente trabalho, seria necessário o uso de um método considerado de teor mais clínico. Todavia, além de esta condição exigir uma demanda maior por tempo, haveria a necessidade do uso de entrevistas metodologicamente orientadas de caráter aberto, fato que provavelmente seria inviabilizado diante das condições que se

apresentaram a este estudo. Observa-se, neste sentido, que houve dificuldades de coletar dados no universo de pesquisa devido a determinadas manifestações de resistência provenientes da administração da escola.

Situadas as devidas ponderações a respeito do alcance deste estudo à luz de suas limitações, manifesta-se, por fim, o desejo de que outros trabalhos, de maior dimensão, possam eleger como temática o assédio moral no contexto das relações de trabalho transcorridas no cotidiano escolar. Afinal, o repúdio ao desrespeito e à violência exercidos sob o argumento do poder se inicia a partir da tomada de consciência social que, sem dúvidas, pode ser fundamentada na produção de conhecimentos considerados acadêmicos.

Enfim, que seja dado ao argumento da força a força do argumento. Com isso, vence a Educação.

REFERÊNCIAS

ARENDT, H. **A vida do espírito**: o pensar, o querer, o julgar. Trad. de César Antônio Abranches. 4 ed. Rio de Janeiro: Relume Domará, 2000.

_____. **Entre o passado e o futuro.** Tradução: Mauro W. Barbosa. 5. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

_____. **Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em < www.planalto.gov.br >. Acesso em: 08 de abril de 2018.

COSTA, I.C.P. *et. al*. Produção científica acerca de assédio moral em dissertações e teses no cenário brasileiro. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Pulo: USP, v. 49, n. 2, p. 267-276, 2015.

DOURADO, L. F**. Progestão: como promover, articular e envolver a ação das pessoas no processo de gestão escolar?** Brasília: CONSED, 2001.

HIRIGOYEN, M.F. **Assédio moral:** a violência perversa no cotidiano. 5ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

JEONG, D.J.Y.; KURCGANT, P. Factors of work dissatisfaction according to the perception of nurses of a university hospital. **Rev. Gaúcha Enferm**, Porto Alegre: UFRGS, v. 31, n. 4, p. 655-61, 2010.

KOHLBERG, L. Estádios morales y moralización. El enfoque cognitivo-evolutivo. In: TURIEL, E.; ENESCO, I.; LINAZA, J. (compilación). **El mundo social en la mente infantil**. Madrid: Alianza Editorial, 1989.

_____. **Psicologia del desarrollo moral**. Bilbau: Biblioteca de Psicologia/ Desclée de Brouwer, 1992.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Rio de Janeiro, Vozes, 2003.

OLIVEIRA, E. S. Assédio Moral: Sujeitos, Danos à Saúde e Legislação. **Assédio Moral e Assédio Sexual,** Rev. Eletrônica: TRTPR, v. 23, n.184, p. 128-147, 2013.

ORGANIZATION INTERNACIONAL DEL TRABAJO. **Um informe de la OIT**. Disponível em: http://www.ilo.org/public/spanish/bureau/inf/pr/2000/37. htm. Acesso em: 10 mai. 2003.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública.** São Paulo: Cortez, 2017.

PIAGET, J. **O juízo moral na Criança**. São Paulo: Summus, 1932/1994.
_____. Las relaciones entre la inteligencia y la afectividad en el desarrollo mental del ninõ. In: DELAHANTY, G. PERRËS (Comp). **Piaget y el psicoanálisis**. México: Universidade Autonoma Metropolitana, 1952/1994, pp. 181-290.

31/JUL e 1 e 2/AGO 2020
IV CONEPI
IV CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO & PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES
conepi.contatosempreendimentos.com.br
Evento 100% Online

CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO: VERDADE OU MITO?

MASCIA, Marcia Aparecida Amador
Universidade São Francisco (USF)
marcia.mascia@usf.edu.br

SERAFIM, Andréa Bier
Universidade São Francisco (USF)/FAE
andrea.serafim@fae.edu

RESUMO

Este artigo faz parte das pesquisas realizadas pelo Grupo de Pesquisa ”Estudos Foucaultianos e Educação”, cujo propósito é analisar a resolução ° 7, de 18 de dezembro de 2018, do Mec, que estabelece as diretrizes para a extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/201 a partir da análise do discurso e do referencial foucaultiano de regimes de verdade. Segundo Foucault, “cada sociedade tem seu regime de verdade, sua "política geral" de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT,1979, p. 10)”. Por sua vez, para Orlandi, “a Análise de Discurso, como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento (ORLANDI, 2015, p. 15)”. Todo processo de curricularização está balizado no regime de verdade vigente, o qual coloca o mercado como central no desenvolvimento de conhecimentos. O mercado como um formador de regimes de verdade. A análise incide sobre excertos da resolução e os resultados apontam para a fabricação de um sujeito-aluno ético, voltado para o mercado, ou melhor dizendo, preocupado com o desenvolvimento econômico, social e cultural, est$_e$s como centrais no desenvolvimento de conhecimentos.

Palavras chave: Curricularização. Extensão. Análise do discurso. Regimes de verdade.

1 INTRODUÇÃO

A proposta desse artigo é trabalhar com o tema da curricularização da extensão relacionando com a verdade e o poder a partir da análise de discurso na resolução n° 7, de 18 de dezembro de 2018, do Ministério da Educação as deliberações do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014). Este artigo faz parte das pesquisas realizadas pelo Grupo de Pesquisa ”Estudos Foucaultianos e Educação” da Universidade São Francisco.

Pode-se ressaltar que, conforme apresentado na Política Nacional de Extensão Universitária (2012), a inter-relação entre a universidade e a comunidade apresenta atuação transformadora, voltada para os interesses e necessidades da maioria da população e propiciadora do desenvolvimento social e regional, assim como para o aprimoramento das políticas públicas.

A proposta de extensão universitária indica um trabalho de relacionamento entre a universidade e a comunidade, capaz de traçar um conhecimento mútuo, no qual a sociedade leva o saber popular aos acadêmicos e estes compartilham o saber científico. No entanto, esse ambiente de difusão do saber, que deveria ser a bandeira da extensão é, em geral, deformado em atividades assistenciais, realizadas para complementar o aprendizado dos universitários (FREIRE, 1969). Pode-se ressaltar que conforme apresentado na Política Nacional de Extensão Universitária (2012), a inter-relação entre a universidade e a comunidade apresenta atuação transformadora, voltada para os interesses e necessidades da maioria da população e propiciadora do desenvolvimento social e regional, assim como para o aprimoramento das políticas públicas. A nova legislação de extensão de dezembro de 2018 ressalta:

> As Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira regulamentam as atividades acadêmicas de extensão dos cursos de graduação, na forma de componentes curriculares para os cursos, considerando-os em seus aspectos que se vinculam à formação dos estudantes, conforme previstos nos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDIs), e nos Projetos Políticos Institucionais (PPIs) das entidades educacionais, de acordo com o perfil do egresso, estabelecido nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) e nos demais documentos normativos próprios. (BRASIL, 2018)

A resolução n° 7 determina que as atividades de extensão devem compor, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos. As atividades extensionistas, segundo sua caracterização nos projetos políticos pedagógicos dos cursos, se inserem nas seguintes modalidades: I - programas; II - projetos; III - cursos e oficinas; IV - eventos; V - prestação de serviços. Para Paula (2013, p. 20):

> É tarefa da universidade para a sociedade, dialogar com ela, tentar responder às suas demandas e expectativas, reconhecer a sociedade, em sua diversidade, tanto como sujeito de direitos e deveres, quanto como portadora de valores e culturas tão legítimos quanto aqueles

> derivados do saber erudito. É tarefa da extensão construir a relação de compartilhamento entre o conhecimento científico e tecnológico produzido na universidade e os conhecimentos de que são titulares as comunidades tradicionais. É tarefa da extensão a promoção da interação dialógica, da abertura para alteridade, para a diversidade como condição para a autodeterminação, para a liberdade, para a emancipação

A justificativa deste artigo encontra-se na necessidade de problematizar a curricularização da extensão, qual a intenção por trás dessa alteração, quais os princípios norteadores do documento, que tipo de sujeito ela quer fabricar e para qual sociedade?

Este texto está dividido em fundamentação teórica, resultados e discussão, conclusão e referências.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A universidade sempre foi espaço de poder, espaço esse tomado por professores, reitores, alunos, funcionários e principalmente pelo governo na figura de ministérios e secretarias quando determinam como cada curso, seja de graduação ou pós-graduação, deve organizar seus conteúdos, ter competências mínimas, carga horária mínima, entre outras considerações. Ressaltam Santos e Riffel, (2017, p. 32) "a presença da extensão nas universidades sempre foi permeada por relações de poder em torno de que *universidade ou* de que *formação queremos construir.*" (grifos dos autores) Isso acontece também quando se trata de extensão.

> A Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e sociedade. A Extensão é uma via de mão dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração das práxis de um conhecimento acadêmico (FORPROEX, maio/2012, p. 08).

Ressaltam Dalmolin e Hertzog (2015) que a presença da extensão nas universidades sempre foi permeada pelas relações de poder, nesse sentido é necessário entender o que a "curricularização" significa quando integrada a matriz curricular, seja em forma de disciplina, projeto ou programa.(...) " a inclusão dentro do formato curricular tradicional poderá ser (mais) um apêndice a satisfazer algumas das nossas ansiedades e/ou as exigências legais, correndo o risco de destruir a potência que

a extensão pode ter em si, pela sua dialogicidade, porosidade e capacidade de captar distintas realidades ” (DALMOLIN, HERTZOG 2015, p 7193). Para Foucault (1979, p. 9)

> (...) os magistrados e os psiquiatras, os médicos e os assistentes sociais, os trabalhadores de laboratório e os sociólogos podem, em seu próprio lugar e por meio de intercâmbios e de articulações, participar de uma politização global dos intelectuais. Este processo explica porque, se o escritor tende a desaparecer como figura de proa, o professor e a universidade aparecem, talvez não como elementos principais, mas como "permutadores", pontos de cruzamento privilegiados. A causa da transformação da universidade e do ensino em regiões ultrassensíveis politicamente acha-se sem dúvida aí. A chamada crise da universidade não deve ser interpretada como perda de força mas, pelo contrário, como multiplicação e reforço de seus efeitos de poder no meio de um conjunto multiforme de intelectuais em que praticamente todos são afetados por ela e a ela se referem.

A universidade como espaço de poder, e como tal sempre está em crise, isso se dá em função da multiplicidade de sujeitos que fazem parte desse espaço, que é propício para debates e o poder se materializa de formas diferentes dentro desse processo. Nesse meio podemos dizer que a produção de verdade acontece.

> Em nossas sociedades, a "economia política" da verdade tem cinco características historicamente importantes: a "verdade" é centrada na forma do discurso científico e nas instituições que o produzem; está submetida a uma constante incitação econômica e política (necessidade de verdade tanto para a produção econômica, quanto para o poder político); é objeto, de várias formas, de uma imensa difusão e de um imenso consumo (circula nos aparelhos de educação ou de informação, cuja extensão no corpo social é relativamente grande, não obstante algumas limitações rigorosas); é produzida e transmitida sob o controle, não exclusivo, mas dominante, de alguns grandes aparelhos políticos ou econômicos (universidade, exército, escritura, meios de comunicação); enfim, é objeto de debate político e de confronto social (as lutas "ideológicas"). (FOUCAULT, 1979, p. 9)

A verdade é produzida no discurso científico e nas instituições, está imbricada na produção econômica e política, além de ser produzida e transmitida por meio da ideologia.

Nesse sentido, cabe ressaltar a questão da produção de verdade.

> (...) a verdade não existe fora do poder ou sem poder (não é - não obstante um mito, de que seria necessário esclarecer a história e as funções - a recompensa dos espíritos livres, o filho das longas solidões, o privilégio daqueles que souberam se libertar). A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua "política geral" de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT,1979, p. 10).

A análise da resolução nº 7 retoma justamente essa questão de verdade, de um regime de verdade que está por trás desse sujeito que será "moldado" a partir dos encaminhamentos prescritos, retoma os procedimentos que devem ser realizados na extensão universitária como obrigatórios e que todos os cursos devem acatar. Além da questão do docente que precisará realizar os procedimentos para a garantia dessa atividade. Trata-se da produção do discurso.

Foucault em a ordem do discurso destaca "a produção do discurso ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade" (FOUCAULT, 2014, p. 8-9).

"Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que trazem consigo. " (FOUCAULT, 2014, p. 41).

Pensando dessa forma, a curricularização da extensão ao mesmo tempo que produz efeitos na sociedade, está alinhada ao regime de verdade desse momento ao qual se refere, e está refém da legislação que a institui. O poder só se desenvolve em sociedade, pois, ele é fruto das relações. Para Foucault (1979, p. 10), "por "verdade", entende-se um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados".

3 METODOLOGIA

A Análise de Discurso nos permite trabalhar em busca dos processos de produção do sentido e de suas determinações histórico-sociais" (FERREIRA, p.11, 2005). "A Análise de Discurso, como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento" (ORLANDI, 2015, p. 15). Pode-se dizer que a AD trata do sentido para além das análises gramaticais, ela leva em conta a ideologia, o contexto no qual aquele discurso está sendo proferido, além do enunciado em si.

A Análise de Discurso reúne três regiões de conhecimento em suas articulações contraditórias: a teoria da sintaxe e da enunciação; a teoria da ideologia e a teoria do discurso que e a determinação histórica dos processos de significação" (ORLANDI, 2015, p.23).

> Para a análise de discurso, não se trata apenas de transmissão de informação. Nem há essa linearidade na disposição dos elementos da comunicação, como se a mensagem resultasse de

> um processo assim serializado: alguém fala, refere alguma coisa, baseando-a. Na realidade, a língua não é só um código entre outros, não há essa separação entre emissor e receptor, nem tampouco eles atuam numa sequência em que primeiro um fala e depois o outro decodifica, etc (ORLANDI, 2015, p.19).

Em relação ao verdadeiro não se pode dizer que a análise do discurso está a sua procura, mas, em busca da materialidade linguística e histórica. É a própria língua que funciona ideologicamente (ORLANDI, 2015).

> O texto é a unidade que o analista tem diante de si e da qual ele parte. O que faz ele diante de um texto? Ele o remete imediatamente a um discurso que, por sua vez, se explicita em suas regularidades pela sua referência a uma ou outra forma discursiva que, por sua vez, ganha sentido porque deriva de um jogo definido pela formação ideológica dominante naquela conjuntura. A dificuldade está em que não há um contato inaugural com o discurso (ou discursos), com o material que é nosso objeto de análise. Isto porque ele não se dá como algo já discernido e posto. Em grande medida o corpus resulta de uma construção do próprio analista (ORLANDI, 2015, p.61).

Por meio da AD que esse artigo foi concebido, a seguir serão apresentados os resultados e discussões.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A seguir, serão apresentados alguns excertos da resolução n° 7 de 18 de dezembro de 2018, do Ministério da Educação e posterior discussão:

> Art. 3º A Extensão na Educação Superior Brasileira é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa.
> Art. 5º Estruturam a concepção e a prática das Diretrizes da Extensão na Educação Superior:
> I - a interação dialógica da comunidade acadêmica com a sociedade por meio da troca de conhecimentos, da participação e do contato com as questões complexas contemporâneas presentes no contexto social

No excerto acima, chamamos atenção a alguns termos que formam um campo lexical e que apontam para a formação discursiva dentro da qual a resolução pretende inscrever a extensão enquanto "interação entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade na sociedade contemporânea". Os termos usados e que dão esse efeito de sentido de integração ou interação são: "processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico", "interação transformadora", "interação dialógica", "produção e aplicação do conhecimento",

“articulação” e “participação”. Também, são importantes para os sentidos desejados pelo documento a escolha de alguns verbos: como “integrar” e “promover”. Para Couto (2013, p. 40):

> (...) o conhecimento está aberto a mudanças e transformações e, principalmente, deve estabelecer um vínculo direto com a cultura e com a realidade na qual está inserido. É impensável a geração de conhecimento na universidade sem que ocorra uma reflexão a respeito de como esse conhecimento tornará possível um caminhar da sociedade em direção a uma ordem mais democrática e justa.

Nesses artigos da resolução, podemos perceber que a questão da troca de conhecimentos está relacionada ao contexto a que se refere, que contexto é esse, como acontecerão essas trocas? Serão os alunos capazes de dar conta dessa transferência de conhecimentos? A universidade dará esse conhecimento necessário aos alunos? E a sociedade vai conseguir usufruir desse? E afinal que conhecimento é esse que será passado? Será ele mesmo importante para a comunidade ou a universidade “acha” que é importante para a comunidade? Muitos projetos são feitos para cumprir uma demanda da universidade, (horas complementares) e não para a comunidade. Paula (p. 21, 2013), ressalta a questão dialógica:

> Tendo o mais visível de sua ação voltada para a relação dialógica com a sociedade, a extensão universitária tem também uma importante função interna na universidade, que é o fato de abrigar órgãos e desenvolver atividades que permitem a decisiva interligação entre a cultura científica e a cultura das humanidades, que é o papel decisivo de museus, espaços expositivos, teatros, galerias, bibliotecas, arquivos, centros de documentação, que são veículos indispensáveis de mediação entre os produtores de conhecimentos e bens simbólicos e os destinatários dessas ações, sejam eles estudantes, sejam eles os vários sujeitos externos à universidade, igualmente legítimos destinatários da ação universitária

Complementarmente o próximo artigo tem alguns grifos nossos a serem desenvolvidos.

II - a formação cidadã dos estudantes, marcada e constituída pela vivência dos seus conhecimentos, que, de modo interprofissional e interdisciplinar, seja valorizada e integrada à matriz curricular;

A formação cidadã tem vistas a servir ao neoliberalismo, para o qual a universidade deve produzir profissionais capazes de alimentar a máquina capitalista. Quando se fala em interprofissional trata-se de aprendizagem colaborativa, na qual os profissionais aprendem entre si. O tema da Educação Interprofissional integra a pauta em mais de um ministério. Em relação ao termo interdisciplinar entende-se que há colaboração entre as disciplinas no sentido de se conhecer diversos aspectos, teorias, temas da mesma situação. Mas por que a palavra interprofissional se já trata-se do interdisciplinar? O interprofissional estaria deixando o discente como mero “colaborador” que está

nas empresas para colaborar com o “empresário”? E a questão da produção contínua. Assim, a escolha do prefixo “inter”, em interprofissional e interdisciplinar, associada ao termo “integrada” dão o efeito de sentido de “interação” desejada entre o ensino superior e os setores sociais.

Na sequência, trazemos mais alguns excertos:

III - a produção de mudanças na própria instituição superior e nos demais setores da sociedade, a partir da construção e aplicação de conhecimentos, bem como por outras atividades acadêmicas e sociais;

IV - a articulação entre ensino/extensão/pesquisa, ancorada em processo pedagógico único, interdisciplinar, político educacional, cultural, científico e tecnológico.

A produção de mudanças na própria instituição superior e nos demais setores da sociedade, trata-se de uma mudança baseada nos princípios vigentes na universidade, do governo que se encontra no poder no momento. A relação entre ensino/extensão/pesquisa tem como objetivo a produção de um acadêmico que esteja apto a atuar em todas as dimensões, sejam elas políticas, culturais, científicas e tecnológicas, mas o processo do ensino ainda é considerado o mais importante, e tem destaque sobre os demais.

Art. 6º Estruturam a concepção e a prática das Diretrizes da Extensão na Educação Superior:

I - a contribuição na formação integral do estudante, estimulando sua formação como cidadão crítico e responsável;

II - o estabelecimento de diálogo construtivo e transformador com os demais setores da sociedade brasileira e internacional, respeitando e promovendo a interculturalidade;

A formação integral do estudante é retomada nesse artigo apontando novamente para o cidadão crítico e responsável.

A curricularização da extensão permitirá a formação integral do estudante, que formação é essa? Qual será essa contribuição para que ele se torne crítico e responsável? Por meio de quais ações isso será possível? O que é um cidadão crítico e responsável, isso já não é pressuposto de ser cidadão? Na verdade a extensão entrará na matriz curricular e será avaliada como mais uma “disciplina” a ser cumprida.

O diálogo com a universidade pode ser considerado intercultural o que não acontece é uma apropriação de outras culturas. Elas podem ser consideradas no processo de ensino-aprendizagem

III - a promoção de iniciativas que expressem o compromisso social das instituições de ensino superior com todas as áreas, em especial, as de comunicação, cultura, direitos humanos e justiça, educação, meio ambiente, saúde, tecnologia e produção, e trabalho, em consonância com as políticas ligadas às diretrizes para a educação ambiental, educação étnico-racial, direitos humanos e educação indígena;

IV - a promoção da reflexão ética quanto à dimensão social do ensino e da pesquisa;

V - o incentivo à atuação da comunidade acadêmica e técnica na contribuição ao enfrentamento das questões da sociedade brasileira, inclusive por meio do desenvolvimento econômico, social e cultural;

VI - o apoio em princípios éticos que expressem o compromisso social de cada estabelecimento superior de educação;

VII - a atuação na produção e na construção de conhecimentos, atualizados e coerentes, voltados para o desenvolvimento social, equitativo, sustentável, com a realidade brasileira.

A extensão sempre teve compromisso social das instituições de ensino superior com todas as áreas, todo trabalho está voltado a atenção da comunidade, e de acordo com o curso o atendimento à educação ambiental, educação étnico-racial, direitos humanos e educação indígena, já acontece de forma corriqueira. Não é a partir de uma resolução que isso será realizado de forma diferente. Aparenta ser como forma de valorização por parte do governo.

Novamente reflexão ética, princípios éticos aparecem em destaque em dois momentos, há um reforço das questões éticas, como se essa prática fosse necessária e não fosse inerente às funções da universidade.

Aparecem novamente enfrentamento das questões da sociedade brasileira, inclusive por meio do desenvolvimento econômico, social e cultural; e desenvolvimento social, equitativo, sustentável, com a realidade brasileira, destacando o trabalho da universidade em especial da extensão como agente propulsor da melhoria das condições da população brasileira.

Couto (2013) ressalta a extensão sofreu o abuso das exigências de mercado, a universidade passa a ser uma prestadora de serviços à indústria ou interesses particulares desconsiderando a maior importância que deve ser o atendimento à sociedade como um todo.

A extensão deverá promover ações que consigam apresentar como a universidade tem compromisso com o meio ambiente, direitos humanos, educação indígena e educação étnico racial,

como fazer isso? Teremos uma cartilha a seguir? Ou indicadores que devem ser atingidos? Há realmente necessidade desse destaque para essas questões?

Tendo apresentado os excertos com as problematizações, comentários e análise, destacamos, a seguir, os principais termos trabalhados e que apontam qual sujeito-aluno essa resolução pretende formar. As palavras foram compiladas em grupos de análises para facilitar.

1. Interação transformadora, interação dialógica,
2. Interdisciplinar, interprofissional, interculturalidade,
3. Formação integral, formação cidadã, reflexão ética, princípios éticos, diálogo construtivo,
4. Compromisso social, educação ambiental, educação étnico-racial, direitos humanos e educação indígena,
5. Questões complexas contemporâneas, produzir mudanças, enfrentamento das questões da sociedade brasileira, inclusive por meio do desenvolvimento econômico, social e cultural,
6. Desenvolvimento social, equitativo, sustentável, com a realidade brasileira

O sujeito-aluno proposto no documento é um sujeito ético, que quer contribuir com a sociedade, será produtor de conhecimento, considerando as questões sociais, ambientais e culturais, tem a formação cidadã como um lema na sua vida além de ser equitativo, sustentável e estar de acordo com a realidade brasileira, será guiado para atender o mercado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS/CONCLUSÃO

Com a resolução n° 7, de 18 de dezembro de 2018, do Ministério da Educação, a extensão passa a ter *status* diferenciado no contexto universitário, pois, considerando a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, normalmente a extensão era deixada a mercê das demais. A curricularização da extensão apresenta a questão de que os trabalhos a serem feitos com a sociedade estejam submetidos às regras da universidade, pois, trata-se de atividades que precisam ser "balizadas", "supervisionadas" e finalmente "avaliadas pelos docentes e para os discentes serão objeto de "nota" necessária para a obtenção de grau.

Deve-se repensar se a universidade terá condições de, além de formar um cidadão crítico, ético, responsável por seu desenvolvimento, profissional, uma pessoa que tenha responsabilidade para

com a sociedade, que se preocupe com questões étnico raciais, com questões indígenas, que seja justo quanto as suas escolhas, que tenha condições de apresentar questões interdisciplinar, seja interprofissional, tenha um compromisso com o meio ambiente e ainda conseguirá auxiliar a sociedade, enfim um cidadão completo.

Todo processo de curricularização está balizado no regime de verdade vigente, o qual coloca o mercado ou melhor dizendo como o texto apresenta: o desenvolvimento econômico, social e cultural; como central no desenvolvimento de conhecimentos. O mercado como um formador de regimes de verdade.

Cabe à comunidade acadêmica aceitar esse regime de verdade ou resistir.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Resolução Nº 7, de 18 de dezembro de 2018, **Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira.**

COUTO, Lígia Paula. **A pedagogia universitária nas propostas inovadoras de universidades brasileiras.** 2013. 188 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

DALMOLIN, Bernadete Maria, HERTZOG Adriano José Vieira **Curricularização da extensão**: potências e desafios no contexto da gestão acadêmica. Educere, In: XII Congresso nacional de educação de 26 a 29 de outubro de 2015.
https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20159_9517.pdf acesso em 09/08/2020

FERREIRA, Maria Cristina Leandro**. Glossário de termos do discurso**. Porto Alegre: UFRGS: Instituto de Letras, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1969.

FOUCAULT M. **Microfísica do Poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT M. **A ordem do discurso:** aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970.tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio, 24 ed, São Paulo: Edições Loyola, 2014.

ORLANDI, ENI P. **Análise de discurso**: Princípios & procedimentos. Editora Pontes: Campinas, 2015.

PAULA, João Antonio de. A extensão universitária: história, conceitos e propostas. Interfaces - Revista de Extensão, v. 1, n. 1, p. 05-23, jul./nov. 2013Disponivel em https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistainterfaces/article/view/18930/15904 Acesso em 09 julho de 2020

SANTOS, F. dos; RIFFEL, C. M. **Extensão universitária**: perspectivas de aprendizagem e sentidos na educação superior. Itajaí: Univalli, 2017.

31/JUL e 1 e 2/AGO 2020
IV CONEPI
IV CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO & PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES
conepi.contatosempreendimentos.com.br
Evento 100% Online

DIREITO À EDUCAÇÃO BÁSICA: ESTADO, FAMÍLIA E SOCIEDADE

PAVÃO, Natália Bastos
Faculdade Insted
natbp.insted@gmail.com

BRAGA, Paola Gianotto
Universidade Católica Dom Bosco (UCDB/CAPES)
pgpsico@hotmail.com

RESUMO

Este ensaio é parte inicial de uma pesquisa em andamento. Tem por objetivo promover uma discussão sobre como se fundamenta o direito à educação básica diante da política educacional brasileira, implementada a partir da Constituição Federal (1988) que determina-a como um direito de todos, sendo um dever do Estado, em cooperação com a família e a sociedade, com a função de garantir a realização plena do ser humano. O método de pesquisa empreendido segue natureza qualitativa, com pesquisa do tipo bibliográfica e documental. Tendo como base os teóricos AZEVEDO (2004), HOFLING (2001), MORENO (2018), VIEIRA (2001) e CURY (2002), e documentos como o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), além da própria Constituição. Conclui-se que diante do direito à educação assegurado, esse pode ser entendido como um bem público e de acesso de todos à educação de qualidade, que se encontra inserido no contexto dos direitos sociais, econômicos e culturais. É dever do estado garantir a todos os sujeitos, maneiras que permitam a permanência na educação, por meio da promoção de condições adequadas para seus estudos, organizando e proporcionando condições aprendizagem, reforçando os direitos humanos e as liberdades fundamentais. Todavia, sem que os papéis da família e da sociedade fique claro e ativos esse processo será insatisfatório.

Palavras-chave: Direito a educação. Políticas educacionais. Educação Básica.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é parte inicial de uma pesquisa de graduação em andamento. Tem por objetivo promover uma discussão sobre como se fundamenta o direito à educação básica diante da política educacional brasileira, implementada a partir da Constituição Federal (1988) que determina-a como um direito de todos, sendo um dever do Estado, em cooperação com a família e a sociedade, com a função de garantir a realização plena do ser humano.

O método de pesquisa empreendido segue natureza qualitativa, com pesquisa do tipo bibliográfica e documental.

Tendo como base os teóricos AZEVEDO (2004), HOFLING (2001), MORENO (2018), VIEIRA (2001) e CURY (2002), e documentos como o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), além da própria Constituição.

O direito à educação pode ser entendido como um bem público e de acesso de todos à educação de qualidade, que se encontra inserido no contexto dos direitos sociais, econômicos e culturais. É dever do Estado proporcionar condições de aprendizagem, reforçando os direitos humanos e as liberdades fundamentais.

DESENVOLVIMENTO

É necessário antes de tudo entender o público alvo ao qual a educação básica se faz presente, ou seja, entender as definições de criança e adolescente. Segundo o documento do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/1990), Art. 2º, “considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade” (BRASIL, 1990, p. 01).

É possível reafirmar uma visão contemporânea de criança prevista, no Art. 4º da Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) Nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI/2009), onde essa

> [...] é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p. 01).

No entanto, com relação à visão contemporânea que o documento da DCNEI nos traz cabe acrescentar ainda os direitos fundamentais garantidos pelo ECA/1990, o Art. 3º, afirma que

> [...] a criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade (BRASIL, 1990, p. 01).

Assim como também é válido lembrar que o mesmo documento ECA/1990 também traz uma maneira de reafirmar essas informações de direitos com o que diz no seu Art. 4º que,

> [...] é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990, p. 01).

Quando falamos em garantia de prioridade compreendemos, dentro de alguns quesitos, o de "[...] preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas", assim como também uma "[...] destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude" (BRASIL, 1990, p. 01).

> Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1988, p. 109).

Embora seja assegurado, pelo Art. 24. da Constituição Federal do Brasil (1988), a competência à União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar corretamente sobre "[...] educação, cultura, ensino, desporto, ciência, tecnologia, pesquisa, desenvolvimento e inovação [...]" o quesito oferta legislações que contemplem e beneficiem ao povo em relação a educação básica não são suficientemente satisfatórios (BRASIL, 1988, p. 16).

Ainda no Art. 208 fala-se sobre o dever do Estado com a educação ser efetivado mediante a garantia de "[...] educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiverem acesso na idade própria".

Assim como também faz-se essencial dar meios ao educando de conseguir ter de fato o acesso e de maneira proveitosa, sendo oferecido "[...] em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde" (BRASIL, 1988, p. 108).

Quando falamos sobre dar meios ao educando, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN/1996) pontua em seu Art. 2º que [...] a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996, p. 01).

É nos colocado também no Art. 208, parágrafo 2º que "[...] o não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente" (BRASIL, 1988, p. 108).

Ou seja, baseado nisso temos a quem culpabilizar, porém o questionamento têm de seguir a lógica de que existe todo um contexto histórico-cultural de banalização à educação básica e de restrição de acesso à ela. O que nos torna a pensar sobre privilégios dentro da sociedade e lutas de classe.

Ainda que o acesso à educação tenha sido assegurado como dever do Estado, a família é peça fundamental desse processo e divide esse compromisso, sendo evidente a importância do trabalho cooperativo entre a instituição familiar e instituição educacional.

Nessa perspectiva, a CF/1988 afirma que

> Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p. 91).

A contribuição do papel da família para o desenvolvimento e aprendizagem humano é essencial, a socialização do sujeito é um dos seus principais papéis, o primeiro contato com a língua materna é outro, o reconhecimento de símbolos, gestos e regras também, ou seja a inclusão de forma geral ao mundo cultural. E é juntamente com o ambiente educacional que é possível direcionar o sujeito (POLONIA, DESSEN, 2005).

Segundo Sayão e Aquino (2006, p. 13) a "Família e escola são dois temas avizinhados no debate sobre o trabalho educativo".

No entanto, assim como em qualquer relação, existem divergências de opiniões ocasionando discussões momentâneas que devem ser tratadas com naturalidade, por meio de diálogo entre as instituições (familiar e educacional).

> Na escola, os conteúdos curriculares asseguram a instrução e apreensão de conhecimentos, havendo uma preocupação central com o processo ensino-aprendizagem. Já, na família, os objetivos, conteúdos e métodos se diferenciam, fomentando o processo de socialização, a

> proteção, as condições básicas de sobrevivência e o desenvolvimento de seus membros no plano social, cognitivo e afetivo (DESSEN; POLONIA, 2007, p. 01).

Desse modo, os papéis que a família e a instituição educacional ocupam na infância, são de extrema relevância, no intuito de instigar às crianças a conhecer mais sobre e ser parte da sociedade.

A família é a "[...] primeira agência socializadora, é o lócus das primeiras relações e interações sociais e dos primeiros conhecimentos auferidos pelas crianças [...]" (NICOLAU, 2000, p. 120).

Para a criança é importante que haja esse bom relacionamento entre ela e os adultos (professores, pais ou responsáveis), passa-se uma imagem de segurança, as fazem sentirem mais confiantes e felizes (MORENO, 2018).

No ECA/1990 o Art. 22, fala-se sobre a responsabilidade da família ao cumprir a legislação, "[...] aos pais incumbe o dever de sustento, guarda e educação dos filhos menores, cabendo-lhes ainda, no interesse destes, a obrigação de cumprir e fazer cumprir as determinações judiciais" (BRASIL, 1990, p. 07).

Manter uma boa relação entre a instituição familiar e a educacional é resultado de princípios básicos de socialização, a comunicação de forma assertiva e o respeito mútuo considerando suas diferenças.

O bom resultado dessa relação será o desenvolvimento do sujeito em sua singularidade, de forma que ela adquira e construa conhecimentos diariamente, fazendo valer como sujeito histórico, de direitos e produtor de cultura.

Dentro desse pensar no campo de relacionar direitos, deveres e afeto com educação podemos nos lembrar de alguns quesitos no âmbito social que a própria Constituição Federal de 1988 ressalta em seu Art. 26, quando por exemplo fala sobre as condições sociais para o acesso e permanência na instituição educativa:

> O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade (BRASIL, 1988, p. 107-108).

Evaldo Vieira (2001) afirma que

> [...] a Constituição de 1988 estabelece o regime jurídico da educação, por meio de diferentes artigos espalhados ao longo dela, convertendo-a em direito público subjetivo, o que é

> fundamental, porque os habitantes do Brasil têm direito de requerer ao Estado a prestação educacional, sob pena de ser responsabilizada a autoridade competente para oferecê-la (VIEIRA, 2001, p. 09)

Existe a necessidade de fundamentar e embasar o assunto sobre o direito educacional sem limitar apenas à uma simples exposição da legislação do ensino, de forma que a educação seja reconhecida como um bem jurídico, coletivo e individual, mesmo que não sejam seguidas as determinações constitucionais.

"Art. 23. É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios: V - proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e à inovação" (BRASIL, 1988, p. 15).

Foi em 1988 que a política social conseguiu, de fato, encontrar acolhimento em uma Constituição Brasileira, principalmente nos campos da educação (pré-escolar, fundamental, nacional, ambiental, entre outros), da maternidade, da infância, da assistência, da previdência social, do trabalho, no momento que definiu direitos dos trabalhadores urbanos e rurais (BRASIL, 1988).

No entanto, "[...] o mais grave é que em nenhum momento histórico da República brasileira (para só ficar nela, pois o restante consiste no Império escravista), os direitos sociais sofrem tão clara e sinceramente ataques da classe dirigente do Estado e dos donos da vida" (VIEIRA, 2001, p. 10). É possível dizer que a política social no Brasil, depois de 1988, foi uma política social sem direitos sociais.

Nesse contexto ainda existe a tentativa, perante Lei, de instituir através da CF/1988, Art. 6º, que "[...] são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição" (BRASIL, 1998, p. 01).

De forma geral, as políticas sociais são sobre direitos sociais, diretrizes, projetos, orçamentos, executores, resultados, impactos, entre outros. Devem sempre ser avaliados, seja em qualquer lugar ou época, tendo exigência obrigatória quando custeada com recursos destinados e pertencentes à sociedade.

A pesquisadora e estudiosa na área de Educação, Janete Azevedo, enxerga a educação como uma prática social no contexto de políticas públicas, que ao longo do tempo sofre interferências de forma direta das mudanças sociais e tecnológicas (AZEVEDO, 2004).

Segundo Azevedo (2004), quando fala sobre a década de 1970 como um período de crise do capitalismo, ela diz que as funções do Estado foram questionadas para assim permitir a perseverança deste modelo econômico.

A autora ainda afirma que esse processo de globalização da época transformou e trouxe repercussões para o mundo do trabalho, assim repercutiu também no contexto de definição das políticas educativas (AZEVEDO, 2004).

Foi nesse momento, nos anos de 1980, que a políticas públicas de transferência de renda e os subsídios governamentais que exercem foco em diminuir as desigualdades sociais sofreram negativamente influência dos neoliberais. É notável "[...] situar e explorar, no interior da teoria a abordagem pluralista, e os autores denominados de Keynesianos de esquerda, também identificados como a corrente social democrata" (AZEVEDO, 2004, p. 20).

Na visão de Hofling (2001), uma das relações consideradas fundamentais é justamente a que se estabelece entre o Estado e as políticas sociais, ou melhor dizendo, a relação "entre a concepção de Estado e a(s) política(s) que este implementa, em uma determinada sociedade, em determinado período histórico" (HOFLING, 2001, p. 30).

A autora também faz questão de ressaltar a importância de diferenciar Estado e governo,

> [...] é possível se considerar Estado como o conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo; e Governo, como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período (HOFLING, 2001, p. 31).

Nesse contexto, Hofling (2001) reafirma o "Estado em ação", de maneira que entende essa expressão/definição como políticas públicas. Afirma que políticas públicas não podem ser reduzidas a políticas estatais. E políticas sociais são

> [...] ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico (HOFLING, 2001, p. 31).

É seguindo essa linha, que se faz possível compreender a educação como uma política pública de corte social, de responsabilidade do Estado porém não pensada exclusivamente por parte de seus organismos. As políticas sociais e a educação são interferências do Estado, direcionada a manutenção das relações sociais de uma formação social em específico.

> Coerentes com estes postulados, os neoliberais não defendem a responsabilidade do Estado em relação ao oferecimento de educação pública a todo cidadão, em termos universalizantes, de maneira padronizada. Um sistema estatal de oferta de escolarização compromete, em

> última instância, as possibilidades de escolha por parte dos pais em relação à educação desejada para seus filhos (HOFLING, 2001, p. 37-38).

Hofling (2001) focaliza em alguns autores específicos em seu ensaio sobre "Estado e políticas (públicas) sociais", um deles é o Claus Offe na tradição marxista, onde traz uma notável contribuição ao fazer análise das origens das políticas sociais traçadas pelo Estado Capitalista contemporâneo para a sociedade de classes.

> [...] para o autor, o Estado atua como regulador das relações sociais a serviço da manutenção das relações capitalista em seu conjunto, e não especificamente a serviço dos interesses do capital – a despeito de reconhecer a dominação deste nas relações de classe (HOFLING, 2001, p. 33).

Um elemento importante de ser lembrado é com relação fatores culturais, esses que historicamente vão se construindo em diferentes processos que se diferenciam em representações, aceitação, rejeição, incorporação de conquistas sociais por alguns que compõem a sociedade.

Ou seja, "[...] enquanto não se ampliar efetivamente a participação dos envolvidos nas esferas de decisão, de planejamento e de execução da política educacional, estaremos alcançando índices positivos quanto à avaliação dos resultados de programas da política educacional, mas não quanto à avaliação política da educação" (HOFLING, 2001, p. 39).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme documentos oficiais e autores utilizados no desenvolvimento deste presente artigo, pode ser observado que a legislação de forma geral não compreende e principalmente não aborda a sociedade com a devida maneira que é necessário.

Quando alguns autores colocam que no Brasil existe uma "política social sem direitos sociais", de fato é o que conseguimos enxergar na prática, ainda mais quando o contexto envolve diretamente políticas educacionais.

A discrepância de diferença social e distinção do poder centralizado nas mãos de uma minoria que detêm capital, faz parte da realidade do regime capitalista que paira sobre todos na sociedade brasileira. As oportunidades não são as mesmas quando olhamos o contexto histórico-cultural de cada família, quando na verdade os direitos fundamentais de cada um deveriam ser garantidos não só em forma de lei.

Valorizar o profissional da educação é uma forma de conquistar parte desses direitos, dar meios para que a sociedade enxergue que o estudo é ferramenta de mudança não só de si próprio, como também de toda a sociedade que ele está inserido.

Existe um ciclo vicioso há muitas décadas que separam neoliberais, de pessoas com ideais populistas que pensam na sociedade como um todo, porém prezando suas singularidades. A educação básica é direito de todos, e se faz necessário existirem meios que cada vez mais reafirme esse direito e que com o tempo consiga a igualdade de condições sociais para o acesso e permanência nas instituições de ensino.

Construir e colaborar para que essa relação seja aproveitada de forma positiva por todos os envolvidos, é demonstração de responsabilidade indubitável para com as vidas envoltas, de forma micro, assim como para o desenvolvimento da humanidade, de forma macro. Afinal, a aprendizagem faz parte de um ciclo que alimenta a construção de conhecimento dentro da sociedade, onde dentro deste ciclo o professor da instituição educacional já foi o aluno que necessitou também dessa boa relação e é fruto do meio que esteve inserido.

Ou seja, é imprescindível que haja uma associação das instituições (familiar e educacional) perante o processo em potencial do desenvolvimento da criança, porém é importante que consigamos enxergar e respeitar as diferenças entre elas. Visando então, ter como finalidade um trabalho cooperativo em prol de um mesmo objetivo, o desenvolvimento efetivo da criança na educação infantil, assim como em todas as etapas da educação básica.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, J. L. de. **A educação como política pública**. 3ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: maio. 2020.

BRASIL. **Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: maio. 2020.

HOFLING, E. M. **Estado e políticas (públicas) sociais**. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, nov. 2001, p. 30-41.

MORENO, G. L. **A relação escola-família e a organização do trabalho pedagógico na educação infantil**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação. Araraquara, v. 13, n. 03, p. 1187-1203, 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9778/7526>. Acesso em: junho. 2020.

NICOLAU, M. L. M. Escolarização e socialização na educação infantil. **Acta Scientiarum**. Maringá, v. 22, n. 1, p. 119-125, 2000. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/4120/2825>. Acesso em: junho. 2020.

POLONIA, A. da C.; DESSEN, M. A. Em busca de uma compreensão das relações entre família escola. **Psicol. Esc. Educ.** (Impr.), Campinas, v. 9, n. 2, p. 303-312, Dec. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572005000200012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: junho. 2020.

VIEIRA, Evaldo. A política e as bases do direito educacional. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 55, novembro/2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5538.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2020.

31/JUL e 1 e 2/AGO 2020
IV CONEPI
IV CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO & PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES
conepi.contatosempreendimentos.com.br
Evento 100% Online

AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA OS CURSOS DE LICENCIATURA NO BRASIL: DA CONCEPÇÃO À APLICAÇÃO PRÁTICA EM PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO

OLIVEIRA, Adrielly Aparecida de
Pós-Graduanda em Pedagogia Universitária pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro
adrielly-aparecida2010@hotmail.com

RESUMO

O presente texto objetiva apresentar uma análise acerca das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de formação de professores no Brasil em relação a um Projeto Pedagógico de Curso (PPC). O estudo se caracteriza como uma pesquisa de abordagem qualitativa, utilizou-se como instrumento de coleta de dados a análise documental. Os documentos analisados foram a resolução n° 02/2015, a resolução n° 02/2019 e o PPC de Licenciatura em Pedagogia e Educação Profissional Tecnológica ofertado em rede pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia. As diretrizes atuais foram instituídas através da resolução n° 02 de 20 de dezembro de 2019 que substitui a resolução anterior n° 02 de 1° de julho de 2015. As resoluções apresentam diferenças significativas entre si, sendo a n°02/2019 bastante criticada por diversas entidades ligadas a educação no Brasil. A análise que aqui será apresentada em relação ao PPC do curso de Licenciatura em Pedagogia e Educação Profissional Tecnológica será norteada pela resolução n° 02/2015, visto as deficiências da atual resolução e também em função de o PPC ser de 2018, logo devendo atender a resolução de 2015. Os resultados sinalizam que o referido PPC está em conformidade com os pressupostos das diretrizes para os cursos de formação de professores no Brasil instituídas através da resolução n° 02/2015, pois prevê o currículo perspectivado na interdisciplinaridade, indo além da ideia de currículo como um aglomerado de disciplinas isoladas entre si, prevê uma formação que possibilite aos egressos do curso fazer uso crítico e reflexivo das TIC nas mais variadas situações pedagógicas e por fim, percebe-se que o PPC considera a escola de educação básica como momento formativo, colaborando com o processo de práxis docente e rompendo com a ideia de estágio como momento de aplicação de conhecimentos adquiridos no curso.

Palavras-chave: Diretrizes. Formação de professores. Currículo. Análise documental.

1 INTRODUÇÃO

Este texto apresenta análise acerca das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de formação de professores no Brasil no que se refere ao Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de Licenciatura em Pedagogia e Educação Profissional Tecnológica ofertado em rede pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia.

Atualmente os cursos de formação de professores, tanto em nível de formação inicial, formação continuada e os cursos de 2° licenciatura são regulamentados pela resolução n° 02 de 20 de dezembro de 2019 que substitui a resolução anterior n° 02 de 1° de julho 2015. Freitas e Molina (2020) sinalizam que a atual resolução, n°02/2019, apresenta um retrocesso em relação as políticas de formação de professores no Brasil, as autoras esclarecem que a atual resolução foi elaborada com vistas a atender as exigências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e sem diálogo com o meio acadêmico e com entidades que representam a área educacional no Brasil.

Nesta perspectiva, Dourado (2015) sinaliza que as diretrizes curriculares nacionais apresentadas na resolução n° 02/2015 sinalizam políticas educacionais orgânicas e buscam contribuir para a melhoria no processo de formação de professores no Brasil ao preconizarem a articulação entre instituição de ensino superior e escola de educação básica e defenderem a institucionalização de um projeto próprio.

Sendo assim, a análise que aqui será apresentada em relação ao PPC do curso de Licenciatura em Pedagogia e Educação Profissional Tecnológica será norteada pela resolução n° 02/2015, visto as deficiências da atual resolução e também em função de o PPC ser de 2018, logo devendo atender a resolução de 2015.

Justifica-se como importante a realização deste estudo, visto a importância do PPC no processo de formação. Logo é fundamental entendermos como os cursos de formação de professores vem se efetivando. Serão discutidos elementos acerca dos seguintes elementos preconizados na resolução n° 02/2015: interdisciplinaridade, o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação e reconhecimento da escola de educação básica como espaço de formação.

1.1 OBJETIVOS

Destarte, este texto objetiva analisar as diretrizes instituídas através das resoluções n° 02/2019 e n° 02/2015 e identificar se o PPC em análise se enquadra nos pressupostos presentes nas diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores.

2 METODOLOGIA

Este estudo se caracteriza como uma pesquisa de abordagem qualitativa. De acordo com Gatti (2017) as pesquisas qualitativas levam em conta as particularidades do ambiente, do pesquisador, do objeto de estudo e se preocupa com o processo e não apenas com o produto final da pesquisa.

Como instrumento de coleta de dados utilizamos a analise documental. Os documentos analisados foram a resolução n° 02/2015, a resolução n° 02/2019 e o PPC de Licenciatura em Pedagogia e Educação Profissional Tecnológica ofertado em rede pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia. Segundo Ludke e André (2017) a analise documental se caracteriza como uma importante fonte de informações, rica e estável.

A análise que aqui será apresentada em relação ao PPC do curso de Licenciatura em Pedagogia e Educação Profissional Tecnológica será norteada pela resolução n° 02/2015, visto as deficiências da atual resolução e também em função de o PPC ser de 2018, logo devendo atender a resolução de 2015.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os avanços que permeiam a sociedade atual exigem cada vez mais que as escolas e as universidades se adequem a nova realidade. Neste sentido, Franco (2010) sinaliza que é urgente que a universidade adapte seu currículo as novas exigências, o autor salienta que é fundamental que o currículo possibilite o desenvolvimento de competências que permeiem as diversas áreas do conhecimento, indo além do pragmatismo pedagógico.

Maseto (2011) e Esteves (2008) defendem uma proposta de currículo que se centre nas necessidades e anseios dos estudantes. Esteves (2008) sinaliza que ainda é necessária esta discussão, visto que, são diversas as situações acadêmicas onde o processo de ensino ainda é centrado no professor e nos conteúdos, a autora sinaliza ainda que o currículo centrado nos estudantes permite um processo de ensino-aprendizado mais efetivo e o desenvolvimento de profissionais críticos e reflexivos.

Sendo assim, Maseto (2011, p. 4) contribui ao eludir uma proposta de currículo que proporcione a formação unilateral do sujeito, “visando a formação de profissionais competentes e

cidadãos, para uma sociedade contextualizada num determinado tempo e espaço histórico, político, econômico e social."

Esteves (2008) ainda defende que as modificações nos currículos devam partir das próprias instituições de ensino e não serem impostas por diretrizes rígidas e inflexíveis, logo a autora defende que as instituições de ensino sejam autônomas em relação aos seus currículos, afim de que possam o elaborar dentro de suas próprias especificidades e com relação direta as situações que permeiam cada ambiente escolar. Nesta perspectiva, Anastasiou (2007) esclarece que o PPC de um curso se caracteriza como sua identidade e deve ser elaborado por todos os sujeitos pertencentes a comunidade acadêmica de forma autônoma, critica e reflexiva. Para além, a autora crítica que exista diretrizes rígidas, inflexíveis e impostas as instituições de ensino em relação a forma na qual o currículo deva ser construído.

Neste sentido, Guedes (2018) contribui ao sinalizar que as atuais diretrizes que norteiam o processo de formação de professores foram elaboradas sem diálogo com a academia, com os professores e com as entidades ligadas a educação no Brasil, sendo assim impostas as instituições de ensino. Além do mais, a autora sinaliza que a ANPEd emitiu uma nota criticando copiosamente a nova politica de formação de professores lançada pelo MEC em 2017 na qual também faz parte a resolução n°02/2019 que institui as diretrizes atuais para os cursos de formação de professores.

A resolução atual n° 02/2019 substitui a resolução anterior n° 02/2015 que segundo Dourado (2015) sinalizava pressupostos mais orgânicos e favoráveis ao processo de formação de professores. De acordo com o autor a resolução n° 02/2015 é fruto de discussões realizadas a muito tempo por pesquisadores e educadores no Brasil e apresentou um avanço no processo de formação de professores. Guedes (2018) aponta também que os resultados previstos em relação a resolução n° 02/2015 não puderam ser visualizados, visto que, as instituições de ensino superior tinham até dois anos para se adequarem as novas diretrizes, ou seja, tinham até 2017, logo, nenhuma turma se formou dentro desses pressupostos para que os resultados fossem avaliados.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste tópico serão apresentados os resultados da análise entre as resoluções já mencionadas que tratam sobre o processo de formação de professores no Brasil e também a análise realizada acerca

do PPC do curso de Licenciatura em Pedagogia e Educação Profissional e Tecnológica ofertado em rede pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Goiano.

4.1 Distanciamento e Convergências entre a Resolução n° 02/2015 e a atual n° 02/2019

A resolução n° 02/2015 considera que a docência envolve elementos pedagógicos, valores éticos, linguísticos, estéticos, políticos e etc., defendendo uma formação docente ampla e intencional, em contrapartida, a resolução n° 02/2019 considera que a formação docente deve ser pautada nas competências gerais preconizadas na BNCC e nos aspectos intelectuais, físicos, culturais, sociais e emocionais. A resolução n° 02/2015 também faz menção a BNCC, prevendo a formação docente com vistas a assegura-la, entretanto, explicita que a formação docente deve ser pautada na "práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão" (BRASIL, 2015, p. 6). Neste sentido, ressalta-se que a resolução n° 02/2019 aponta que o estágio curricular supervisionado deve ocorrer centrado na prática o que vai na contramão da resolução anterior que previa todo o processo formativo, incluindo o estágio, na perspectiva da práxis.

A atual resolução n° 02/2019 faz parte da nova política de formação de professores apresentada pelo Ministério da Educação (MEC) em outubro de 2017, política essa que não apresenta avanços e foi desenvolvida sem diálogo com pesquisadores e estudiosos da área (ABdC, 2018). Além disso, Guedes (2018) sinaliza que a nova política de formação de professores é um retrocesso para a educação no Brasil, visto que, a resolução anterior n° 02/2015 apresenta inúmeras possibilidades que ainda não são possíveis de serem observadas, pelo motivo de que como as instituições de ensino superior tinham até dois anos para se adequarem nenhuma turma ainda se formou dentro dessas diretrizes.

Segundo Dourado (2015) as diretrizes curriculares nacionais apresentadas na resolução n° 02/2015 sinalizam políticas educacionais mais orgânicas e que buscam contribuir para a melhoria no processo de formação de professores no Brasil ao preconizarem a articulação entre instituição de ensino superior e escola de educação básica e defenderem a institucionalização de um projeto próprio.

Em relação a organização de currículo e carga horária ambas as resoluções preveem para os cursos de licenciatura, formação inicial, carga horária mínima de 3.200 horas. Entretanto, as

resoluções apresentam diferenças significativas na organização desta carga horaria. A resolução n° 02/2015 sinaliza:

> I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;
> II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;
> III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;
> IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição. (BRASIL, 2015, p. 11)

A atual resolução n° 02/2019 apresenta disposição da carga horária de forma bastante diferente:

> I - Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais.
> II - Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.
> III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas:
> a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e
> b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora.

Na atual resolução n° 02/2019 percebe-se uma organização curricular predominantemente centrada na BNCC o que impede a instituição formadora de desenvolver sua autonomia em relação a organização curricular e também em relação a elaboração do PPC, visto que, está elaboração deve ser realizada com vistas majoritariamente a assegurar a BNCC, o que torna o currículo engessado e sem identidade.

4.2 O PPC do Curso de Licenciatura em Pedagogia e Educação Profissional e Tecnológica em Conformidade com a Resolução n°02/2019?

Veiga (2004) sinaliza que o PPC deve se configurar como a identidade do curso, sendo necessário possuir forte protagonismo dos professores e estudantes, para além, a autora defende a flexibilidade no processo de construção do PPC. A autora também defende a elaboração do PPC na

perspectiva da inovação e para ela isso só ocorre com mudanças ocorrendo de dentro da instituição para fora e não com mudanças impostas por diretrizes inflexíveis. Santos (2005) argumenta que retirar a autonomia da universidade se caracteriza como uma das estratégias do neoliberalismo, afim de pôr fim a educação pública no país e cada vez mais expandir o processo de mercantilização do ensino.

Percebe-se que as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de formação de professores devem ser construídas em diálogo com as instituições formadoras afim de não se tornarem engessadas. Diretrizes construídas coletivamente asseguram a construção de um PPC democrático e com identidade, enquanto diretrizes impostas e inflexíveis só possibilitam currículos ausentes de identidade e que provavelmente não serão seguidos na prática.

Sendo assim, a análise que aqui será apresentada em relação ao PPC do curso de Licenciatura em Pedagogia e Educação Profissional Tecnológica será norteada pela resolução n° 02/2015, visto as deficiências da atual resolução e também em função de o PPC ser de 2018, logo devendo atender a resolução de 2015. Serão discutidos elementos acerca dos seguintes elementos preconizados na resolução n° 02/2015: interdisciplinaridade, o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação e reconhecimento da escola de educação básica como espaço de formação.

As diretrizes sinalizam que o currículo deve ser pautado na interdisciplinaridade e integração dos conhecimentos para que o estudante consiga atribuir significado e relevância aos conhecimentos adquiridos. Anastasiou (2007) contribui ao afirmar que um currículo inovador não deve adotar o formato de grade, fragmentado e disciplinar, mas sim perspectivado na interdisciplinaridade com uma matriz integrativa.

Neste sentido, o PPC em análise apresenta um tópico destinado a abordar elementos sobre a flexibilidade curricular onde concebe “o currículo como uma trama de experiências formativas intra e extrainstitucionais que compõem itinerários diversificados e particularizados de formação” (IF, 2018, p. 67). Para tanto, o PPC expõe que utilizará como estratégia para se atingir a interdisciplinaridade o estimulo na participação dos estudantes em atividades complementares, programas e projetos de ensino, de pesquisa e de extensão, participação em eventos, atividades de iniciação à pesquisa, estágios não obrigatórios, tutorias acadêmicas e outros, com vistas a aproximar o estudante da totalidade do real.

Em relação ao uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) as diretrizes preveem que os cursos de licenciatura devem proporcionar uma formação docente que possibilite aos egressos o uso satisfatório das TIC para sua utilização nas situações pedagógicas. Santos (2005) sinaliza que

a evolução das TIC é responsável por mudanças significativas na educação, sendo necessário a discussão e estudo sobre as TIC no processo de formação de professores.

Nesta direção, o PPC apresenta como um de seus objetivos específicos “Propiciar conhecimento e reflexão sobre o uso de diferentes tecnologias na preparação de aulas e sequências didáticas, oferecendo fundamentação teórica e conhecimento dos principais recursos das novas tecnologias” (IF, 2018, p. 32). O PPC também prevê um perfil de egresso de saiba utilizar as TIC de forma crítica e reflexiva, identificando suas possibilidades e fragilidades. Para além, o curso é ofertado na modalidade de educação a distância, logo dispõe de diversas TIC nos polos de apoio presenciais, tais como, o AVA, equipamentos para videoconferência, sala para webconferências e etc., tal informação é exemplificada no PPC que menciona todos os equipamentos disponíveis em cada polo.

Por fim, as diretrizes estipulam que os cursos de formação de professores devem reconhecer a escola de educação básica como espaço formativo e privilegiado para a práxis docente. Segundo Pimenta e Lima (2011), o estágio curricular supervisionado não pode ser considerado como uma atividade unicamente prática, tampouco, simplesmente teórica, mas instrumentalizadora da práxis docente. O que implica dizer que o ECS deve caminhar para a reflexão a partir da realidade, sendo assim, uma atividade teórica de conhecimento, fundamentação e intervenção do espaço escolar. Neste sentido, o PPC em análise prevê o estágio como momento de relação entre teoria e prática na perspectiva da práxis docente, devendo o estudante durante o processo de estágio “participar do cotidiano escolar por meio da observação, planejamento, desenvolvimento e avaliação das mais diversas atividades, sempre em articulação com a teoria e o acompanhamento de docente orientador” (IF, 2018, p. 48)

Para além, as diretrizes também preveem a inserção dos estudantes nas escolas de educação básica durante o processo de estágio curricular supervisionado, devendo este, em cursos de licenciatura, formação inicial, ter carga horaria mínima de 400 horas. O PPC analisado estipula 420 horas destinadas ao período de estágio, logo em conformidade com as diretrizes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das discussões apresentadas neste texto, é possível inferir que o referido PPC elaborado dentro dos pressupostos das diretrizes para os cursos de formação de professores no Brasil

instituídas através da resolução n° 02/2015 prevê o currículo perspectivado na interdisciplinaridade, indo além da ideia de currículo como um aglomerado de disciplinas isoladas entre si, prevê uma formação que possibilite aos egressos do curso fazer uso crítico e reflexivo das TIC nas mais variadas situações pedagógicas e por fim, percebe-se que o PPC considera a escola de educação básica como momento formativo, colaborando com o processo de práxis docente e rompendo com a ideia de estágio como momento de aplicação de conhecimentos adquiridos no curso.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. Propostas curriculares em questão: saberes docentes e trajetórias de formação. In: CUNHA, Maria Isabel (Org.). **Reflexões práticas em pedagogia universitária.** Campinas, SP: Papirus, 2007. p. 43-62.

Associação Brasileira de Currículo. et al. **Manifestação das entidades educacionais sobre a política de formação de professores anunciada pelo MEC.** 2017.Disponível em: http://www.anped.org.br/news/manifestacao-das-entidades-educacionais-sobre-politica-de-formacao-de-professores-anunciada. Acesso em 4 mar. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 02 de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada.** 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file. Acesso em: 4 mar. 2020.

BRASIL. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).** 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file. Acesso em: 4 mar. 2020.

DOURADO, Luís Fernandes. **DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONCEPÇÕES E DESAFIOS.** Educ. Soc., Campinas, v. 36, nº. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015.

ESTEVES, Manuela. **Para a excelência pedagógica do ensino superior**. Sísifo - Revista de Ciências da Educação, Lisboa, n. 7, p. 101-110, 2008.

FRANCO, Alexandre de Paula. **Organização do trabalho pedagógico no ensino superior: alternativas e desafios para o trabalho educativo.** Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria, Vigo, v. 3, n. 1, p. 21-32, 2010.

FREITAS, Suzana Cristina de; MOLINA, Adão Aparecido. **ESTADO, POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: EM DISCUSSÃO A NOVA**

RESOLUÇÃO CNE/CP N. 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019. Pedagog. Foco, Iturama (MG), v. 15, n. 13, p. 62-81, jan./jun. 2020.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** Brasília Liber Livro, 2007.

GUEDES, Marilde Queiroz. **A Nova Política de Formação de Professores no Brasil: Enquadramentos da Base Nacional Comum Curricular e do Programa de Residência Pedagógica.** Da Investigação às Práticas, v. 9, n°. 1, 2018, p. 90-99.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA (IF). **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia e Educação Profissional Tecnológica**, 2018. Disponível em: https://suap.ifgoiano.edu.br/media/documentos/arquivos/PPC-PEDAGOGIA_NOVO_FINAL.pdf. Acesso em: 06 maio, 2020.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas.** 2° ed., Rio de Janeiro: E.P.U, 2017.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Inovação curricular no ensino superior.** Revista e-curriculum, v. 7, n. 2, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência.** São Paulo, Cortez Editora. 6º ed. 2011.

SANTOS, Boa Ventura de Sousa. **A UNIVERSIDADE NO SÉCULO XXI: Para uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade.** Educação, Sociedade & Culturas, nº 23, 2005, p. 137-202.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico: continuidade ou transgressão para acertar. In: **Educação Básica E Educação Superior**. Projeto Político-Pedagógico. Campinas: Papirus, p. 13-45, 2004.



POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAL BRASILEIRAS

BRAGA, Paola Gianotto
UCDB/CAPES
pgpsico@hotmail.com

RESUMO

Este ensaio é parte inicial de uma pesquisa de mestrado em andamento. Tem por objetivo debater de maneira conceitual sobre a construção de políticas educacionais no Brasil. A justificativa para a escolha do tema paira sobre sua contemporaneidade, além da expectativa de contribuir para o âmbito acadêmico. O método de pesquisa empreendido segue natureza qualitativa, com pesquisa do tipo bibliográfica. Tendo como base teóricos como AZEVEDO (2004), FERNANDES e GENTILINI (2014), HOFLING (2001), e SAVIANI (2011, 2014). Dentre os principais achados, foi possível concluir que com o avanço de concepções neoliberais no processo de construção de políticas educacionais, considerar o materialismo histórico-dialético se torna uma perspectiva metodológica valiosa ao desenvolvimento dessa natureza de pesquisa. Quando se observa estudos que investigam as políticas de educação nos países periféricos da América Latina e no Brasil, em particular, é possível notar as estratégias políticas e ideológicas que são impostas aos sistemas de ensino de tais países, por parte dos organismos internacionais, conforme os governos nacionais. Por intermédio das pesquisas realizadas a fim de compor o presente trabalho, foi possível compreender que investigar a concepção de políticas educacionais demanda o desenvolvimento da capacidade de captar, analisar e entender, não somente o que é conservado, mas fundamentalmente o que é modificado e criado. O processo de mudança e criação ocorre em limites muito estreitos, considerando as condições estruturais de origem e desenvolvimento da sociedade brasileira. Esse processo requer um elevado nível de acuidade para captar tal movimento. Com base no pensamento marxista é possível compreender que ocorre uma mudança crucial na interpretação de fenômenos sociais, bem como um referencial revolucionário e transformador no campo da educação.

Palavras-chave: Política educacional. Educação. História da educação.

INTRODUÇÃO

Segundo os institutos de pesquisa, ao estudar as políticas educacionais da América Latina, principalmente dos países vizinhos do Brasil, é possível perceber as estratégias políticas e ideológicas impostas aos sistemas educacionais desses países pelas organizações internacionais.

Governo nacional. Essas forças foram mantidas ao longo da história e foram consolidadas pelos governos dos países chamados "capitalistas periféricos" na era contemporânea.

Nesse caso, a relação entre os interesses do Estado e os grupos privados está diminuindo, consolidando assim as políticas públicas de bem-estar. Nessas circunstâncias, a tendência da reforma educacional é limitada e contraria os ideais do socialismo. Os ideais do socialismo e do imperialismo econômico foram acompanhados pela realização da natureza da reforma educacional do Brasil na primeira década do século XXI.

POLÍTICA EDUCACIONAL NO CONCEITO MARXISTA

Marx (2008) começou com o conceito de capital, que nos permite entender que as mesmas condições que podem gerar riqueza para a burguesia podem produzir sofrimento e, em condições semelhantes, são tratadas pelo desenvolvimento de forças produtivas e ainda estão em desenvolvimento. Um poder do capital. Sob condições de repressão, apenas a riqueza da burguesia será produzida, os membros da classe ocupante continuarão sendo eliminados e um crescente proletariado será formado.

Esses processos, ao mesmo tempo, intensificaram o desenvolvimento de formas de produção capitalistas, ou seja, o processo de tentar aumentar a eficácia e o efeito capilar de suas leis na forma de indústria em larga escala, o que levou a favelas sérias. No século 19. Há um marco histórico aqui, que representa uma série de fenômenos, incluindo o pulverismo e sua subsequente reprodução, os quais são a origem dos problemas sociais.

Segundo Marx (2008), além da produção social, a escassez de favelas não é uma expressão isolada de problemas sociais. Mas sim, é outra característica no contexto da sociedade burguesa e está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento social e político. Dessa maneira, como é determinado o modo das relações de produção social, a escassez é reproduzida na estrutura do capitalismo.

Estanque (2006) entende que, nas chamadas "questões sociais" levantadas por Marx, um debate é crucial para a discussão política ocidental que começou no século XIX e continuou. Esse é o cerne da ascensão das ciências sociais. Seus principais problemas, como doenças ocupacionais e problemas econômicos, foram descobertos nos triunfos do capitalismo e da revolução industrial, que se deram com significado político inerentemente vinculado ao protagonista do movimento operário.

Segundo o autor, o conflito social e o sindicalismo desempenharam um papel decisivo na dura e longa luta da democracia constitucional europeia. Os altos custos da classe trabalhadora para implementar modelos baseados em contratos sociais e direitos civis são bem conhecidos (ESTANQUE, 2006).

Embora a antiga bandeira do Iluminismo, a liberdade, a igualdade e a fraternidade tenham enfrentado grandes dificuldades, e apesar da realização da promessa de uma "sociedade justa" baseada nesses valores, pode-se dizer que não houve luta social na Europa desde a Revolução Francesa. Em vão. O reconhecimento gradual dos direitos civis e políticos está incorporado na forma da moderna democracia liberal, e o mais importante é que, após a Segunda Guerra Mundial, no processo de confirmação do modelo do estado de bem-estar social, uma série de direitos encorajadores foi realizada. Em grande medida, os direitos beneficiam as classes mais desfavorecidas dos países ocidentais (ESTANQUE, 2006).

O autor continua dizendo que, no entanto, na Europa e no mundo ocidental, em meados do século XIX, o período de crescimento econômico acelerado, progresso tecnológico e até a euforia em torno da ideia de desenvolvimento social irreversível foi um período curto de duração (ESTANQUE, 2006). Nas últimas décadas, especialmente desde 1980, a antiga relação salarial fordista se esgotou, causando uma crise no Estado de bem-estar social e o modelo social europeu está à beira do colapso.

A política social refere-se à ação de determinação dos padrões de proteção social implementados pelo Estado, destinada originalmente à redistribuição de benefícios sociais, com o objetivo de reduzir a desigualdade estrutural gerada pelo desenvolvimento socioeconômico. Nesse sentido, a educação é entendida como uma política social pública de redução social, que é de responsabilidade do estado, não apenas da consideração das instituições do estado (HOFLING, 2001).

Portanto, Azevedo (2004) refere-se à política educacional como política social, pois configura a firmeza da intervenção do Estado no tipo de sociedade que o Estado tenta replicar e implantar.

Saviani (2014) apontou que a pedagogia historicamente crítica surgiu no início dos anos 80 para lidar com as limitações que os educadores brasileiros acreditavam serem superados, ou seja, a pedagogia não crítica representada pelas condições acadêmicas tradicionais é crítica Em termos de pontos de vista reprodutivos, técnicos e técnicos usam a teoria da escola como uma ferramenta ideológica nacional, expressa na teoria da reprodução e no dualismo. Em seguida, o autor tentou

aproximar sua interpretação dos elementos históricos, teóricos e práticos dessa pedagogia, que chamou de crítica histórica, e ao mesmo tempo desafiou seu desenvolvimento. Ele comentou sobre isso:

> A fundamentação teórica da pedagogia-histórico-crítica nos aspectos filosóficos, históricos, econômicos e político-sociais propõe-se explicitamente a seguir as trilhas abertas pelas agudas investigações desenvolvidas por Marx sobre as condições históricas de produção da existência humana que resultaram na forma da sociedade atual dominada pelo capital. É, pois, no espírito de suas investigações que essa proposta pedagógica se inspira. Frise-se: é de inspiração que se trata e não de extrair dos clássicos do marxismo uma teoria pedagógica. Pois, como se sabe, nem Marx, nem Engels, Lênin ou Gramsci desenvolveram teoria pedagógica em sentido próprio. Assim, quando esses autores são citados, o que está em causa não é a transposição de seus textos para a pedagogia e, nem mesmo, a aplicação de suas análises ao contexto pedagógico. Aquilo que está em causa é a elaboração de uma concepção pedagógica em consonância com a concepção de mundo e de homem própria do materialismo histórico (SAVIANI, 2011a, p. 422).

Mazzotti (2001) explicou que a educação escolar faz parte do trabalho de Marx, e isso está relacionado à sua posição de supervisionar o trabalho de mulheres, crianças e jovens. No século XIX, esse tipo de regulamentação foi apresentado como um dos pontos-chave para a sobrevivência física da classe trabalhadora assalariada que trabalhava de 12 a 16 horas. Entre eles, além das mulheres, há crianças e jovens de três anos.

Esses trabalhadores são considerados desqualificados, ou seja, não profissionais, porque não precisam receber treinamento prévio para realizar o trabalho, portanto, não possuem proteção nos regulamentos da época. Nesse caso, a Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT) foi criada com o objetivo de coordenar as ações políticas dos trabalhadores assalariados na Europa e em outros países, tendo a regulamentação do trabalho como uma de suas questões centrais.

Em resumo, Mazzotti (2001) apontou que as medidas legais exigidas pela AIT, como os direitos de meninos, meninas e jovens, incluem os filhos de trabalhadores assalariados, como regulamentos de trabalho e escolaridade. Quanto à educação escolar, faz parte de um plano mais amplo de mudança de estilo de vida, determinado pelo capitalismo e, portanto, é retirado do estado burguês.

O autor comentou que a combinação de educação escolar e trabalho remunerado, permitido após os nove anos de idade, visa garantir a sobrevivência dos filhos e filhas dos trabalhadores e tornar a classe trabalhadora mais alta do que outros trabalhadores (MAZZOTTI (2001). Essa posição mostra claramente a investigação e o pensamento de Marx sobre economia política, incluindo seu discurso na reunião do Conselho Geral da Associação Americana de Comércio Internacional. Essas resoluções são a base da resolução.

Por outro lado, Ferreira Jr. e Bittar (2008) apontaram que o pensamento de Marx começou com a premissa de que a educação era um de seus resultados, ou seja, é prático o processo de geração e reprodução de conhecimentos relacionados à prática. Condições necessárias, levando à humanização da humanidade. O resultado é o conhecimento clássico acumulado na história humana. Este é considerado um meio necessário e principal de ação educacional.

Assim sendo, o conhecimento humano - incluindo ciência, tecnologia e cultura - é formado como um elemento de superestrutura, consistindo em múltiplas relações sociais contraditórias entre humanos e natureza no processo de realização de seu material e material. Existência espiritual. Nesse sentido, como representação abstrata da realidade concreta do mundo, o conhecimento tenta expressar as duas dimensões que constituem a prática social humana, a saber, a relação dialética entre teoria e prática.

Portanto, existem vínculos entre conhecimento e relações materiais de produção, e esses vínculos foram historicamente desenvolvidos por formas sociais e econômicas. No entanto, quando o conhecimento é gerado, ele mantém relativa autonomia em relação ao seu histórico.

Ferreira Jr. e Bittar (2008) concluíram que a educação não é o tema central do trabalho de Marx, mas que elas podem desenvolver plenamente o potencial físico e espiritual das pessoas sem sucumbir ao domínio do capital. Parte da atenção das pessoas. No entanto, essa será a fonte da produção capitalista, a grande indústria, que lhe permitirá formular sua própria teoria social para promover a superação da deficiência e as condições que impedem a plena formação do homem.

Foi no processo de combinar educação e trabalho escolar que Marx formou o centro de seu conceito educacional, ou seja, as pessoas perceberam que, através da conexão entre educação e prática social, é possível formar novas pessoas (FERREIRA JR.; BITTAR, 2008). Quem realizaria seu potencial histórico e o manifestaria nos sinais da Revolução Industrial de forma brotante.

Saviani (2011b) entende que estabelecer um método de ensino inspirado no marxismo exige uma compreensão dos conceitos básicos que tentam caracterizar o materialismo histórico-ontologia, epistemologia e ordem metodológica. Com base nessa concepção, trata-se de um problema que envolve a reconstrução de suas características e a construção de suas diretrizes de ensino no processo de ensino, para que possa ser abalado por esses movimentos de acordo com metas e objetivos educacionais, instituições de treinamento, motivações educacionais, conteúdo curricular e métodos e procedimentos de ensino. O objetivo é estabelecer um novo espírito educacional em uma nova sociedade, cultura e pessoas.

O autor tentou desenvolver-se nessa direção ao formular sugestões históricas críticas de ensino, razão pela qual recorreu à teoria de Marx, especialmente no que se refere à diferença entre produção material e não material, e considerou a natureza e a particularidade da educação (Saviani, 2011b). Da mesma forma, quando excluiu os padrões científicos dos métodos de ensino propostos e, em vez disso, apoiou a dialética científica explicada pelo marxismo no método da economia política, ele falou sobre o método da economia política na construção de um método de ensino crítico histórico.

Saviani (2011b) concluiu que, desde a sincronização - a visão caótica do todo - até a síntese - uma rica totalidade de um grande número de certezas e relações - através do surgimento de um intermediário analítico - abstração e certeza mais simples - ela se assume como a segurança do processo O guia descobre novos conhecimentos - como método científico - e o processo de disseminação e assimilação do conhecimento - como método de ensino.

CONSTRUINDO AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASIELIRAS

Fernandes e Gentilini (2014) explicaram que na América Latina os programas educacionais eram relativamente importantes das décadas de 1960 a 1970 e constituíam uma ferramenta de intervenção governamental que pode coordenar os esforços de vários países para alcançar o desenvolvimento econômico e a estrutura socioeconômica A modernização da China baseia-se nos países capitalistas desenvolvidos para moldá-los.

O planejamento educacional durante esse período foi resultado de economia e métodos, e seu objetivo foi baseado na necessidade de preparar mão de obra, essencial para o desenvolvimento capitalista. A crise nos países capitalistas afetou diretamente toda a política pública, especialmente a política educacional, que foi resolvida nas atividades organizadas por organizações internacionais ao longo das décadas de 1980 e 1990.

Segundo a pesquisa de Piana (2009), as políticas sociais do Brasil estão intrinsecamente ligadas às condições econômicas, políticas e sociais do país. Eles são vistos como mecanismos para manter a força de trabalho em determinados momentos, e outras como ferramentas para conquistar trabalhadores ou doar elites importantes, além de garantir o aumento da riqueza ou dos direitos civis.

Do ponto de vista histórico, o estudo da política social deve ter as características de partir de uma perspectiva marxista, de uma perspectiva holística e tratar a política social como uma

concessão ou conquista. A política social será entendida como o resultado da dinâmica social, o resultado de inter-relações entre diferentes atores, diferentes espaços, interesses e relações de poder. Surgiram como ferramentas para a legalização e consolidação da hegemonia e penetraram na conquista da classe trabalhadora de maneira contraditória.

> A política econômica e a política social estão relacionadas intrinsecamente com a evolução do capitalismo [...], fundamentando-se no desenvolvimento contraditório da história [...]. Tais políticas vinculam-se à acumulação capitalista e verifica-se, a partir daí, se respondem às necessidades sociais ou não, ou se é mera ilusão (PIANA, 2009, p. 23).

Silva et al. (2017) Entenda que a coexistência social requer não apenas o reconhecimento do território nacional antes de outros grupos étnicos, mas também documentos para proteger os direitos e promover a coexistência harmoniosa entre indivíduos da comunidade. A partir dessa perspectiva, a estrutura do Estado é realizada com base na manutenção da coesão social e na garantia da propriedade privada e de outros direitos coletivos; à medida que o país amadurece, o Estado apresenta o conceito e a prática de um Estado de bem-estar social, a fim de buscar a adoção de políticas direcionadas. Políticas públicas universais sexuais para atender à satisfação do tratamento igual e desigual que busca as pessoas e, de acordo com a formação histórica de cada sociedade, são desiguais.

O autor explica que, no ambiente político latino-americano, a ênfase nas políticas gerais (como a educação) é indispensável. No entanto, todos os esforços devem ser feitos para atender aos interesses dos mais desfavorecidos, especialmente quando a população é grande. Na tradição socialdemocrata europeia, o bem-estar é promovido por meio de políticas públicas que fortalecem o acesso à educação, saúde e previdência social (SILVA et al, 2017).

Por sua vez, Hofflin (2001) apontou que as políticas públicas podem ser vistas da perspectiva de um "estado em ação", o que significa que o estado implementa projetos governamentais por meio de planos e ações direcionados a setores específicos da sociedade. Não reduzido a uma burocracia pública, mas a uma instituição nacional que formula e implementa políticas públicas. Por sua vez, isso é visto como responsabilidade do Estado em termos de implementação e manutenção do processo de tomada de decisão, envolve instituições públicas e entidades sociais relacionadas à implementação de políticas.

Nesse sentido, a política social tratará de ações que determinam os padrões de proteção social que o Estado implementará, visando inicialmente a redistribuição de benefícios sociais, com o objetivo de reduzir as desigualdades estruturais decorrentes do desenvolvimento socioeconômico.

Portanto, é compreensível que a educação seja uma política pública com status social e, portanto, seja de responsabilidade do Estado, mas não deve ser considerada apenas por suas instituições.

A autora entende que, no debate de políticas públicas, a afirmação clássica de Marx e seu comportamento - em última análise, visa garantir a produção e reprodução de condições conducentes à acumulação de capital e ao desenvolvimento capitalista - ao analisar as necessidades e exigências de trabalhadores e departamentos, entre outros (HOFFLIN, 2001). É um passo dado pelo homem na análise da possibilidade de autonomia e intervenção nos países capitalistas, e isso não se beneficiou do desenvolvimento do capitalismo.

Costa (2017) apontou que, no Brasil, a educação como direito social é a premissa apresentada pela Declaração Universal dos Direitos Humanos na década de 1940. O documento estipula que todos têm direito à educação obrigatória gratuita, especialmente a educação básica ou básica para os cidadãos. Desde então, a democratização da educação no Brasil tornou-se um desafio de direito fundamental, que deveria ser exercido pelo Estado e se tornar uma norma totalmente eficaz na prática.

Conforme o autor, o ideal da educação democratizada surgiu na efetiva Constituição luso-brasileira do Brasil em 1824, proporcionando a todos os cidadãos direitos de educação primária gratuitos (COSTA, 2017). A lei de 15 de outubro de 1827 estipulava que, em todas as cidades, vilas e locais densamente povoados, deveriam ser instaladas escolas "iniciais", semelhantes às escolas primárias. No entanto, mesmo da perspectiva ampla da sociedade de treinamento, essas políticas ainda não foram implementadas na prática na época.

Logo, segundo Cerqueira et al. (2009) uma das principais reflexões do conceito de política educacional brasileira é a promulgação das Diretrizes Nacionais de Educação e Lei Básica (LDB), iniciadas desde a Lei nº 4.024 / 61. A educação pública igual torna o direito de todas as pessoas. O LDB original foi alterado e revisado seus termos, e posteriormente reformado pelas Leis nº 5.540 / 68 e 5.692 / 71, até que a versão mais recente da Lei nº 9394/96 fosse alcançada.

Eles explicam que, mesmo com tantas reformas, a política educacional ainda deve ser de responsabilidade do Estado, envolvendo a formação e a sistematização do sistema educacional, e o conhecimento deve pertencer ao escopo da educação, e a educação deve estar sujeita à demarcação do poder público (CERQUEIRA et al., 2009). A constituição estipula. Eles explicaram que a LDB (1996) se devia à necessidade de adaptar a educação aos novos parâmetros legislativos trazidos pela Constituição de 1988, tentando estabelecer um modelo de educação baseado na realidade prometida pelo Brasil, a democracia.

No entanto, mesmo a Constituição de 1988, considerada a mais democrática do Brasil, falhou em promover a universalização da educação básica, ampliando a educação básica para o uso de todos e tratando-a de forma gradual. Ensino secundário universal (COSTA, 2017). Para o autor, a LDB de 1996 nem sequer se comprometeu com o ensino primário universal, mas apenas com o passar do tempo e com as mudanças nas políticas públicas, nos planos e nos investimentos em educação e, portanto, a perspectiva de expandir a educação se tornou realidade.

Segundo Fernandes e Gentilini (2014), no Brasil, fundamentalmente, devido a atitudes opostas, as pessoas têm dois entendimentos de alternativas à crise: o primeiro é baseado em organizações financeiras internacionais, todas as decisões e reformas necessárias para resolver a crise foram restritas. O sistema tributário estadual no contexto da austeridade; segundo, existe na necessidade dos movimentos sociais de defender o fortalecimento da democracia, que é a principal opção para priorizar e determinar as políticas necessárias para superar esse problema.

> Como consequência, na educação, por exemplo, as bandeiras de luta de educadores em torno da participação dos processos de decisão, da gestão democrática e participativa foram incorporadas no texto da lei, mas instrumentalizadas com base em mecanismos e modelos da administração gerencial. Nesse processo, a descentralização tornou-se um dos principais aspectos da reforma que acometeu o Estado, sendo uma referência para a revisão do papel dos organismos de planificação e para a adequação de concepções e práticas de planejamento ao novo cenário político-institucional (FERNANDES; GENTILINI, 2014, p. 488).

Debates extensos e extensos ocorreram entre os vários estratos da sociedade que representam essas posições, cujos resultados foram refletidos na Constituição Federal de 1988. Nesta constituição, a falta de controle sobre premissas básicas e a administração de locais públicos reduziu o progresso dos direitos sociais em certa medida. Várias emendas constitucionais (mais de 70) mostraram a fragilidade das estruturas políticas, econômicas e sociais, bem como conflitos de interesse e a descentralização das ações do Estado em torno das políticas públicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizar pesquisas para constituir o trabalho atual, pode-se entender que investigar o desenho de políticas educacionais requer o desenvolvimento não apenas de preservação, mas também de conteúdo que deve ser fundamentalmente modificado e criado, incluindo a capacidade de capturar, analisar e entender. Considerando a origem da sociedade brasileira e as condições estruturais para seu desenvolvimento, o processo de mudança e criação ocorre dentro de uma faixa muito estreita. Esse processo requer alta precisão para capturar esses movimentos.

Na teoria de Marx, é necessário quebrar o senso comum e passar do abstrato ao concreto. O que precisa ser entendido é que seu entendimento da realidade social pressupõe uma sociedade baseada no domínio do modo de produção capitalista.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, J. L. de. **A educação como política pública**. 3ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

CERQUEIRA, A. G. C.; et al. **A trajetória da LDB:** um olhar crítico frente à realidade brasileira. In: Anais do Ciclo de Estudos Históricos UESC. Santa Catarina, 2009.

COSTA, C. **Legislação educacional em foco**: a lei nº 12.796/13: um marco no processo de universalização da educação no Brasil. Jun. 2017. Disponível em: <https://blog.grancursosonline.com.br/legislacao-educacional-em-foco-lei-n-12-79613-um-marco-no-processo-de-universalizacao-da-educacao-no-brasil/>. Acesso em: maio 2018.

ESTANQUE, E. **A questão social e a democracia no início do século XXI**: participação cívica, desigualdades sociais e sindicalismo. Rev. Finisterra, vol. 55-56-57, Lisboa, 2006, p. 77-99.

FERNANDES, F. S.; GENTILINI, J. A. Planejamento, políticas públicas e educação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 153, p. 486-492, 2014.

FERREIRA JR., A.; BITTAR, M. A educação na perspectiva marxista: uma abordagem baseada em Marx e Gramsci. **Interface, comunicação saúde educação**, v.12, n.26, p.635-46, jul./set. 2008.

FRIGOTTO, G. **A Cidadania Negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. São Paulo: Cortez; CLACSO, 2001

HOFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, nov. 2001, p. 30-41.

MARX, Karl. **O Capital**. Tradução e condensação de Gabriel Deville. 3. ed. Bauru, SP: EDIPRO, 2008 (Série Clássicos Edipro).

MAZZOTTI, T. B. Educação da classe trabalhadora: Marx contra os pedagogos marxistas. **Interface - Comunic, Saúde, Educ.**, nº 9, ago. 2001.

PIANA, M. C. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional**. São Paulo: Ed. UNESP; Cultura Acadêmica, 2009.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 3ª Ed. Campinas: Autores Associados, 2011ª.

_____. Marxismo e pedagogia. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 16-27, abr. 2011[b].

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2014.

SILVA, A. G. F.; et al. A relação entre Estado e políticas públicas: uma análise teórica sobre o caso brasileiro. **Revista Debates**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 25-42, jan.-abr. 2017.

31/JUL e 1 e 2/AGO 2020
IV CONEPI
IV CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO & PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES
conepi.contatosempreendimentos.com.br
Evento 100% Online

PERCEPÇÕES DOCENTE SOBRE O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE CIDADE DE SANTO ANDRÉ -SP

OLIVEIRA, Sonia Maria Pereira
Universidade Federal de São Paulo,
Acadêmico(a) do curso de Mestrado em Educação
madaques@yahoo.com.br

SILVA, Jorge Luís Barcellos
Professor orientador da Universidade Federal de São Paulo.
jorgeobarcellos@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho se vincula a pesquisa de mestrado desenvolvida junto ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). O objetivo deste estudo é reconhecer e examinar a percepção dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental do município de Santo André, no estado de São Paulo**,** a respeito das políticas públicas e de como estas repercutem na organização da formação continuada do professor, na articulação e na implementação do currículo, estabelecendo aproximações com o desenvolvimento profissional dos professores. O problema de pesquisa nasce da necessidade de levantar as percepções dos professores quanto as influências das políticas públicas no seu desenvolvimento profissional. Para tanto, procurou-se responder as seguintes questões: como os professores foram construindo seus saberes? A escola, enquanto espaço público, e as políticas públicas instauradas no município investigado tem interferido no seu desenvolvimento profissional? Como procedimento metodológico da pesquisa, optou-se por uma abordagem qualitativa, com entrevista semiestruturada, análise bibliográfica e documental. A pesquisa utilizou-se do método hermenêutica-dialética, sendo a coleta de dados dividida em duas etapas. A primeira etapa do processo se deu por meio do levantamento e análise de documentos da Secretaria de Educação referente a carreira do professor na referida rede de ensino. Na segunda etapa foram realizadas entrevistas com três professores e a partir do material coletado a análise dos dados. Como resultado preliminar, a análise dos dados aponta para o desenvolvimento profissional como processo que se amplia para além da formação inicial e continuada, pois se compõe por diversos fatores da vida do professor.

Palavras-chave: Escola Pública. Reformas Curriculares. Desenvolvimento Profissional Docente

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa nasce do desejo de entender melhor a docência e os fatores que levam o professor a ampliar seus conhecimentos. Durante o meu processo de formação participei de vários cursos promovidos no local de trabalho e a nível de especialização. Em 2018, início no mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIFESP (Universidade Federal de São Paulo), campus Guarulhos, na linha de pesquisa com as temáticas da escola pública, da formação de professores, e das práticas pedagógicas, sob a orientação do professor Doutor Jorge Luiz Barcelos da Silva.

Na interlocução com as disciplinas estudadas e a discussões do grupo de estudo GEPEPINFOR (Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Escola Pública, Infância e Formação de Educadores, o qual tem como objeto de investigação a educação pública e a formação dos professores), foi se delineando o objeto de estudo desta pesquisa a qual está centrada no desenvolvimento profissional do professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Durante os estudos, foi possível observar que a formação se apresenta como espaço importante no processo da construção profissional do professor, sendo um processo contínuo e acumulativo de saberes. Segundo Gatti (2019), os professores enfrentam desafios de criar condições de aprendizagem dos conteúdos considerados relevantes pela sociedade, bem como fatores culturais, éticos, sociais, os quais o farão refletir sobre os aspectos relacionais criados no ambiente escolar. Portanto, os conhecimentos dos professores sobre a docência são adquiridos à medida em que ele exerce a profissão. Charlot (2011) ressalta que a relação com o saber é uma relação baseada nos lugares, pessoas, atividades etc. o que nos leva a compreender a construção de conhecimento do professor como um processo, o qual envolve diferentes elementos na sua constituição.

Assim sendo, o desenvolvimento profissional docente ganha espaço no meio acadêmico com o interesse de muitos pesquisadores, destacando a formação continuada do professor. Porém, encontramos poucas pesquisas que retratam a voz do professor como sujeito do seu desenvolvimento.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Desta forma, faz-se relevante ouvir os professores, tendo como objetivo geral reconhecer como foram construindo seus saberes e impressões sobre a escola, enquanto espaço público, e de como as políticas públicas instauradas interferem no seu desenvolvimento profissional.

1.1.2 Objetivos específicos

Para tanto, essa pesquisa tem como objetivos específicos:

Reconhecer as características da reforma curricular ocorridas no município de Santo André;

Levantar as formas de encaminhamentos dos processos de formação continuada e formação em serviço;

Explicitar os processos de transformação no interior da escola.

Assim, buscamos compreender, com a realização deste trabalho de pesquisa, o que os autores da área educacional e as pesquisas científicas têm descrito sobre o desenvolvimento profissional docente e, sobretudo, ouvir os professores a fim de perceber como eles se veem nesse processo de profissionalização em um espaço público. Desta maneira, trazemos no corpo do presente artigo, a seguinte organização: Introdução; Fundamentação teórica; Metodologia; Análise dos Dados e Considerações Finais.

2 METODOLOGIA

Na busca de alcançar os objetos, levantamos produções cientificas/acadêmicas iguais, semelhantes ou mesmo complementares ao nosso objeto de estudo, produzidas no período de 2000 a 2017, que discorressem sobre o desenvolvimento profissional docente frente a implementação de políticas públicas a partir do resgate da história de vida do professor.

Treinta (2012, p. 509) aponta que “a partir do tratamento de informações referentes aos autores das pesquisas, aos veículos de publicação, às instituições de pesquisa e às palavras-chave podem-se avaliar as tendências e o comportamento da produção científica desenvolvida sobre um tema

específico.” Fazendo uso das palavras chaves “desenvolvimento profissional”, “currículo”, “professores dos anos iniciais”. Buscamos rastrear as produções acadêmicas que dialogassem com o objeto de estudo dessa pesquisa, recorrendo aos bancos de teses e dissertações da CAPES e da Biblioteca Digital Brasileira. Foram selecionados, a partir dos títulos e leitura de resumos, 30 trabalhos de pesquisa.

Ao ler o resumo dos trabalhos pode-se observar que os pesquisadores buscam entender a profissão docente pelo viés da formação, sobretudo da formação continuada. Foi possível elencar, a partir da leitura, as seguintes discussões: professores egressos da Pedagogia e sua prática; a prática do professor sob a ótica do coordenador pedagógico e/ou do gestor/diretor; formação continuada como garantia da qualidade do ensino, alfabetização científica, formação dos professores no PNAIC (Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa); gestão dos currículos, o ensino e a aprendizagem da matemática na Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

Na busca por aproximações com o objeto desta pesquisa, encontramos dois trabalhos que tratam da relação do ensino da matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tendo como perspectiva o desenvolvimento profissional do professor na articulação do currículo e levando em conta a história de vida do professor. Esse fato reafirma o propósito da pesquisa de ouvir os professores apoiando-nos em Goodson (2007, p. 69) o qual nos diz que, “particularmente no mundo do desenvolvimento dos professores, o ingrediente que vem faltando é a voz do professor.” Desta forma, a pesquisa faz-se valer de uma abordagem (auto)biográfica. Nóvoa (1995) aponta as abordagens (auto)biográficas como marco de referência para inovação das formas de pensar a atividade docente no plano pessoal e profissional, logo, faz sentido a escuta de professores, pois ao desempenhar sua atividade real, vivendo no coletivo das relações sociais historicamente determinadas, ainda que não consciente, explicitam seu desenvolvimento na profissão.

Nesse movimento, foram convidadas três professoras que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na cidade de Santo André, São Paulo, e que participaram das câmaras de discussão cujo objetivo era implementar uma proposta curricular.

Paralelamente, foi realizada uma pesquisa documental, por se tratar de uma fonte elementar para conhecer melhor a realidade pesquisada, com o propósito de entender como a rede municipal de ensino de Santo André organiza e viabiliza o trabalho do seu professor. Sá e Silva (2009) consideram a pesquisa documental como uma ideia mais ampla, que ultrapassa o texto escrito, chegando ao uso de fotos, vídeos, filmes e pôsteres. Portanto, essa pesquisa valeu-se de documentos produzidos na

escola como o Projeto Político Pedagógico (PPP), o Sumário da cidade, a Lei Orgânica do Município e se favoreceu de outras ferramentas de pesquisa para alcançar os objetivos traçados.

A pesquisa em questão foi referenciada numa abordagem qualitativa. Chizzotti (2010) afirma que "termo qualitativo" está ligado ao compartilhamento consistente de pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que só então são perceptíveis a uma atenção sensível. Desse modo, a pesquisa qualitativa se distancia do modelo único, abrindo um horizonte de questões presente nas pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. É apontada por Bogdan e Biklen (1994) como uma investigação que procura compreender o sujeito fundamentado em seu ponto de vista, refletindo, assim, uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos. Dessa forma, a entrevista nos parece o instrumento mais adequado para a coleta de dados.

Sendo assim, a entrevista semiestruturada nos pareceu ser o instrumento mais adequado para realizar a pesquisa de campo, oportunizando que os professores falem de si e de seu fazer docente. Como instrumento de pesquisa, a entrevista é apresentada por Moroz (2006) como forma de estabelecer uma relação pessoal entre o pesquisador e o sujeito, o que facilita o esclarecimento de pontos que possam ficar nebulosos, permitindo, segundo Lüdke (1986), o tratamento de assuntos de ordem pessoal e de natureza complexa. As entrevistas foram realizadas em dois dias, em horário de reunião pedagógica.

A pesquisa utilizou-se do método hermenêutica-dialética. A coleta de dados foi dividida em duas etapas. A primeira etapa do processo se deu por meio do levantamento e análise de documentos da Secretaria de Educação (SE) referente à carreira do professor na referida rede de ensino. O levantamento dos documentos nos possibilitou realizar o histórico das ações da Secretaria na regulamentação da profissão do professor. Na segunda etapa da coleta de dados foram realizadas as entrevistas com os professores da rede, tendo como critério de participação a aceitação voluntária ao convite. Foram realizadas entrevistas com três professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A pesquisa se encontra no momento de análise dos dados que serão alicerçados nos referenciais teóricos. Os resultados serão entendidos com base na categorização a partir da fala dos professores. Na primeira categoria olharemos para as experiências pelas quais os professores passam, com a intenção de conhecer sua história de vida pessoal e profissional. Através da história de vida e profissional, podemos identificar o apoio e os entraves para que o desenvolvimento profissional aconteça. Nóvoa e Goodson (2007) reiteram que a ideia de ouvir a história de vida do professor nos ajuda a entender a história da educação.

Na segunda categoria faremos o levantamento das ações formativas vivenciadas pelo professor e seus desdobramentos no desenvolvimento profissional. Nesta etapa haverá explanação dos processos de formação inicial e continuada vividas pelos professores em articulação com os autores: Garcia (1999), Imbernón (2002), Diniz (2015), Saviani (2009), Young (2011) e Libâneo (2016).

Na terceira categoria buscaremos no discurso do professor como ele concebe a escola, enquanto espaço público, na implementação, articulação e adequação do currículo no âmbito da escola, fazendo correlação com o desenvolvimento profissional do professor, como aguçam Diniz (2014), Contreras (2012), Libâneo (2012), Eveline e Algebaile (2009). Após análise das categorias poderemos observar as evidências que se aproximaram dos objetivos gerais e específicos desta pesquisa.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A educação brasileira, assegurada como direito de todos, sofre influência dos organismos internacionais como OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico). Segundo Libâneo (2016), as exigências apontadas pela internacionalização dos modelos de sistemas e instituições educacionais que buscam atender as expectativas definidas pelos organismos internacionais, ligados às grandes potências econômicas mundiais, apontam para um novo perfil de trabalhador, como explica Oliveira:

> A década de 1990 inaugura um novo momento na educação brasileira, comparável, em termos de mudanças, à década de 1960, em que se registrou a tessitura do que seria vivenciado nas duas décadas seguintes. Se nos anos de 1960 assiste-se, no Brasil, à tentativa de adequação da educação às exigências do padrão de acumulação fordista e às ambições do ideário nacional-desenvolvimentista, os anos de 1990 demarcam uma nova realidade: o imperativo da globalização (OLIVEIRA, 2004, p. 1029).

O padrão de educação, como afirma Libâneo (2016), passa a ser universal, de políticas baseadas em indicadores e metas quantificáveis como critério de governabilidade curricular, visando o controle dos sistemas de ensino nacionais. Para tanto, bastariam um conjunto de ações que incidiriam positivamente na aprendizagem dos alunos, tais como: os ciclos de escolarização, a progressão continuada, os planos de gratificação aos professores e a implantação do Exame Nacional

de Ingresso na Carreira Docente, deixando de considerar fatores intraescolares que mais diretamente estariam afetando a qualidade da aprendizagem escolar.

> A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 2004, p. 15).

Para além da escola organizada em ciclos, a inclusão das crianças de seis anos no Ensino Fundamental (Plano Nacional de Educação - Lei nº 10.172/2001) é outro fator que altera a organização da escola. Com a alteração, estima-se oferecer maior tempo e, consequentemente, mais oportunidades de aprendizagem aos alunos.

A preocupação com a educação, em razão das demandas e das pressões de variados grupos sociais considerando os novos ordenamentos estruturais no mundo contemporâneo, impactam a carreira do professor, pois passa a existir:

> [...] a necessidade de novo perfil profissional para enfrentar os desafios de ensino e de aprendizagem agora e no futuro. Isso requer que os docentes adquiram maior competência pedagógica, capacidade de trabalhar com os colegas e que seja dada às escolas maior responsabilidade com maior descentralização da gestão de seu pessoal (GATTI, 2011, p. 16).

As Diretrizes Curriculares Nacionais atreladas as metas bianuais estabelecidas pelo MEC indicam parâmetros de eficiência para as escolas, causam impacto na organização e implementação dos currículos escolares e no fazer do professor que se vê responsabilizado em alcançar as metas do IDEB. Dessa maneira:

> Com o controle sobre o conteúdo, o ensino, e a avaliação afastando-se da sala de aula, o foco desloca-se cada vez mais apenas para aqueles elementos de estudos sociais, leitura, ciência, e assim por diante que possam ser facilmente medidos por testes padronizados. Conhecimento do tipo “quê” e ocasionalmente conhecimento do tipo “como” de baixo nível são os focos primários. Qualquer outra coisa é cada vez mais considerada irrelevante. Isto já é o suficientemente ruim, naturalmente, mas no processo mesmo o conhecimento do tipo “quê” que é ensinado é tornado “mais seguro”, menos controvertido, menos crítico (APPLE, 1991, p. 67).

Segundo Gentili e Oliveira (2013), a necessidade de atender as Diretrizes Curriculares Nacionais, ao bom desempenho nas avaliações externas, levam a considerar políticas que contribuam para a melhoria da formação, das condições de trabalho e das remunerações dos trabalhadores da educação.

Neste cenário a formação ganha um papel importante no desenvolvimento profissional docente. Garcia (1999) revela o conceito de formação sujeito a diferentes perspectivas que colaboram para o desenvolvimento profissional docente, tais como as experiências de vida do professor, suas vivências na escola, o currículo e suas inovações e o ensino. Assim, esses são elementos que constituem a aprendizagem da docência.

Neste sentido, a escola procura se ajustar às demandas que lhe são imputadas pelas reformas educacionais, buscando uma nova relação com o currículo e influenciando a maneira de ser professor, pois regulamentam a formação, seja ela inicial ou continuada, espaço no qual o professor adquire os conhecimentos sobre a docência.

O processo de profissionalização docente, segundo Garcia (1999, p. 25), está atrelado ao conceito de desenvolvimento profissional dos professores como quem ensina, trazendo uma abordagem de desenvolvimento que dá uma conotação de crescimento, evolução e continuidade, passando por fases denominadas como:

Fase pré treino – momento em que acumulamos experiências como aluno;
Fase de formação inicial – preparação formal para o exercício da profissão;
Fase de iniciação – primeiros anos de exercício da docência;
Fase de formação permanente – atividades organizadas pelas instituições ou pelos próprios professores.

Para Garcia (1999, p. 23), a formação tem um papel importante no desenvolvimento profissional docente, sendo entendida como um conjunto de procedimentos que visam a reflexão do professor sobre a sua própria prática, com vista à mudança, de forma a impactar na aprendizagem do aluno, originando conhecimento prático, estratégico e possibilitando ao professor aprender com sua experiência, promovendo mudanças em suas crenças e atitudes.

No processo de aquisição dos saberes da profissão dos professores, Maués (2003) denomina como formação continuada a formação em exercício, cujo objetivo maior não está em complementar a formação inicial do professor, mas sim em possibilitar que ocorra a adaptação dos profissionais às exigências postas pelos governos, que apresentam a necessidade de uma atualização a esse novo mundo globalizado.

Já Imbernón (2002) traz a formação inicial como base para a construção dos conhecimentos da profissão. A formação inicial deve proporcionar ao professor conhecimentos e experiências nas

áreas científicas, cultural, contextos sociais, psicopedagógica e pessoais. No que tange a formação permanente do professor experiente, esta desenvolve a ideia de que o conhecimento profissional, inserido em um contexto específico, se transforma em conhecimento experimental por meio da prática. Para ele, existe a necessidade de colaboração entre os professores, para a construção do desenvolvimento profissional coletivo, a qual ofereça processos relativos à metodologia de participação, observação, estratégia, comunicação, tomada de decisões, entre outros.

A perda do controle do ensino, segundo Apple (1991), tem levado a racionalização e padronização do trabalho docente, sendo retirados o método e a avaliação das mãos do professor. Passa-se, assim, ao sistema de avaliação em larga escala, o gerenciamento das aprendizagens fundamentais baseadas na competência e na testagem, deixando de lado as atividades que suscitam a auto reflexão.

Considerar o desenvolvimento profissional para além da formação inicial e da formação continuada é atribuir que existem mais elementos vinculados ao processo de aquisição dos saberes da profissão que não são obtidos de maneira natural. O modo de ser professor vai se configurando ao longo da sua carreira. O processo evolutivo, que, embora aconteça no coletivo, é definido por momentos específicos, diferentes atitudes, sentimentos e empenho, como resultado das expectativas e experiências que esse vive ao desenvolver a sua prática educativa e das percepções que o professor desenvolve na relação com seus pares, com o aluno, na sua prática e no sistema educativo (GONÇALVES, 2009).

Os conceitos aqui tratados trazem em comum o desenvolvimento profissional docente como processo que começa com a formação inicial e se estabelece ao longo da carreira do professor, de forma individual ou colaborativa, contribuindo para a progressão de conhecimento a respeito do aprender a ensinar.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao fazer o levantamento do percurso histórico da formação continuada oferecida pela Secretaria de Educação do município de Santo André é possível observar que os períodos de gestão político administrativa da cidade são determinantes das condições de ampliação do conhecimento que o professor tem acerca da profissão docente.

A perspectiva de uma formação que amplie os conhecimentos do professor em um processo reflexivo é a princípio idealizado, em detrimento a uma formação tecnicista. Giroux (1997) e Apple (1991) fazem a crítica à formação com ideologias tecnicista que reduzem a autonomia do professor. A formação continuada visa atender os anseios da nova forma de educar e requer uma redefinição das ações do professor. Imbernón (2002) e Diniz (2015) indicam a superação do ensino baseado na técnica, buscando de maior interação com seus pares e comunidade

No período de 1997 a 2000, é apresentado o projeto Cidade Futuro, o qual traz como diretriz para a educação a democratização do acesso e permanência do aluno ao espaço escolar, a qualidade social da educação e a gestão democrática. Em 1998, inicia-se o atendimento dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Abandonando uma estrutura de funcionamento com tradição focada na Educação Infantil, em contraposição a proposta tecnicista já instaurada, a rede de ensino do município de Santo André faz uso da formação continuada como estratégia de diferenciação pedagógica numa perspectiva de continuidade educativa, visto que passaria a ter pelo menos duas modalidades de ensino em um mesmo prédio.

Na gestão de 2006 a 2010, a SE ofereceu cursos de graduação e pós graduação em parcerias com a Universidade de São Paulo (USP) e o Centro Universitário Fundação Santo André. Neste período, o Instituto Paradigma trouxe formação aos professores sobre as diferentes deficiências e o Instituto Avisa Lá ofereceu formação quanto à cultura africana em atendimento à Lei 10.639/2003 com o projeto "A Cor da Cultura."

Essas formações ocorreram em horário de trabalho, o que levou a contratação de 126 professoras com a função de PAF (Professor de Apoio a Formação) para consolidar esse projeto de formação. A princípio, os PAFs tiveram uma formação intensiva de duas semanas para entender um pouco de trabalho e do funcionamento da rede e também para conhecer os estabelecimentos de ensino da cidade, visto que não teriam uma unidade fixa de trabalho, como aponta a professora Felicidade: "Não foi como as outras professoras. Eu ia para a sala e a professora ia para as formações. Antes de ir para as escolas as PAFs também tivera formação".

O movimento de democratização, inclusão e ampliação do atendimento, alinhado às preocupações com a gestão, avaliação e acompanhamento da qualidade de ensino na educação brasileira, resultado das discussões dos governos e organismos multilaterais como apontam Nóvoa (1999) e Maués (2003), colaboraram para uma grande restruturação da rede de ensino de Santo André.

A administração escolar, até então regida por um diretor, um Professor de Apoio ao Diretor (PAD) e um auxiliar administrativo, foi alterada pelo projeto de lei de 2006[44] e passa a ser composta pelo diretor, um vice diretor, o auxiliar administrativo e o secretario escolar.

O Assistente Pedagógico que atendia mais de uma escola passa a ser exclusivo de uma escola e ganha o status de articulador das ações da Secretaria de Educação, professor e comunidade. Teria como foco de trabalho acompanhar os momentos coletivos da escola como parceiro mais experientes, pois seria responsável pela formação continuada na escola. Outra incumbência é orientar e acompanhar o planejamento e o rendimento dos alunos. A formação passa a ser uma indicação de qualidade, visto que:

> Uma nova qualidade de ensino só poderá consolidar-se a partir de um programa de formação permanente em que todos educadores participem do processo de ação- reflexão-ação, partindo da discussão da sua prática, expressando seus pressupostos teóricos, aprofundando fundamentos e reconstruindo as ações em sala de aula (SANTO ANDRÉ, 1997, p. 23).

Neste período são organizadas as Câmeras de discussões envolvendo diretores, APs e professores, mediados pelo coordenador de setor[45]. Como desdobramento das câmaras aconteceu o Fórum Temático Círculos de Debates que deu origem ao documento "Ressignificação das Práticas Pedagógicas e Transformações nos Tempos e Espaços Escolares", que trazia a implementação curricular da SE.

Foram contratados, pela Secretaria de Educação, assessores que trouxeram para o cenário municipal a discussão das Linguagens Geradoras na seleção e articulação dos conteúdos e o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), promovido pelo Ministério da Educação, que na rede de Santo André vai receber o nome de "Ação Escrita". O curso foi oferecido para os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sendo organizado em 200h, com encontros semanais. Na sua primeira versão os professores tinham incentivo monetário para participar.

Embora aprovada por parte dos professores, o modelo de formação promovido pela SE na gestão de 1993 a 2010 numa abordagem reflexiva do professor, passa por um processo de reformulação, com uma nova equipe na Secretaria de Educação. A partir disso a proposta curricular é oferecida através do projeto Formadores do Saber, em parceria com o Centro Universitário Santo André, propondo a construção colaborativa do material com apropriação das tecnologias de informação e comunicação, atrelando a formação dos professores na modalidade EAD.

---

[44] Projeto de Lei nº 36 de 31/07/2006- Lei nº 8887 de 10 de n0vembro de 2006

[45] Coordenador de Setor – profissional responsável pela supervisão das escolas municipais e particulares do município.

No processo de desenvolvimento da carreira docente, segundo Goodson (2004), faz sentido compreender a escola tendo o mundo dos professores como ponto de partida. Entretanto, esta pesquisa se encontra no momento de tratamento dos dados adquiridos com as entrevistas junto as professoras.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trazemos aqui resultados preliminares das entrevistas realizadas com os professores, que apontam para a constatação de que as políticas públicas adotadas pelo departamento de educação interferem no desenvolvimento profissional do professor, de forma a definir suas escolhas no ato de ensinar.

O desenvolvimento profissional docente é entendido como um processo no qual o professor adquire saberes e habilidades para exercer a profissão. Sendo assim, a formação assume um papel primordial na vida professor, sendo termômetro de sua vida funcional e de suas aprendizagens validadas pelo número de certificados que apresenta. No entanto, o seu desenvolvimento, enquanto profissional da educação, vai para além das formações estruturadas, pois a ampliação dos saberes do professor acontece, também, nos momentos de reunião pedagógica, nas conversas de refeitório, na troca de atividades que deram certo ou não, e, sobretudo, no olhar reflexivo sobre suas ações, em um processo de ação reflexão ação.

Quando analisamos as formações oferecidas pela secretaria de educação, o movimento de levar os professores a ação reflexão e ação está intimamente ligado a gestão da cidade. Se a gestão é mais progressista a formação tende a ser menos tecnicista, proporcionando maior autonomia ao professor nas ações escolares e na articulação do currículo na sala de aula. Quando a gestão tem um carater mais conservador as formações ganham um caráter de padronização da ação docente.

Para além das formações, o conhecimento que tem da comunidade em que a escola está inserida, na relação com os demais professores, funcionários, pais e alunos, são fatores que também interferem no desenvolvimento da profissão docente.

Outro fator indicado pelos professores como influenciador do fazer pedagógico são os indicadores de qualidade de educação expressos pelas avaliações externas, que, por vezes limita e direciona o trabalho do professor para simplesmente alcançar metas, desconsiderando questões sociais: moradia, infraestrutura, emprego, alimentação, apoio familiar. A família tem papel importante no processo de aprendizagem da criança. Porém ela tem se isentado de sua

responsabilidade, por fatores diversos, e isso tem acarretado ao professor uma sobrecarga que o afasto do seu legítimo: o ensinar.

REFERÊNCIAS

ALGEBAILE, E. **Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos**. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2009.

APPLE, M.; TEITELBAUN, K. Está o professorado perdendo o controle de suas qualificações e do currículo? **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 62-, 1991.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para educação hoje.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHIZZOTTI, A. Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

CONTRERAS, D. J. **A Autonomia de Professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DINIZ, P.; JÚLIO, E. Formação de Professores, Trabalho e saberes Docentes. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, v. 24, n. 3, p. 143-152, mar. 2015.

GIROUX, Henri. Pedagogia Crítica, Política Cultural e o Discurso da Experiência1. In: Os professores como intelectuais. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, 23-143.
GOODSON, I. F. Dar a voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p. 63-78.

GONÇALVES, J. A. Desenvolvimento profissional e carreira docente: fases da carreira, currículo e supervisão. **Sísifo - Revista de Ciências da Educação**, Feira de Santana, n. 8, p. 23-36, jan./abr. 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

LIBANEO, J. C. **Educação escolar, políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. Políticas educacionais no Brasil desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 159 p. 38-62, 2016.

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

GARCIA, M. C. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora,1999.

MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, n. 118, p. 89-117, mar. 2003.

MOROZ, Melania; GIANFALDONI, Monica Helena T.A. O processo de pesquisa: iniciação.2. ed. Brasilia: Lier Livro, 2006.

NOVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jun. 1999.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de; GUINDADE, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais,** ano I, n. 1, p. 1-15, jul. 2009.

SACRISTÁN, J. G. **Educação obrigatória**: seu sentido educativo e social. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, p. 143- 155, 2009.

_____. **O Legado Educacional do Século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2014.

TREINTA, F. T. et al. Metodologia de pesquisa bibliográfica: multicritério de apoio à decisão. **Production**, v. 24, n. 3, p. 508-520, jul./set. 2014.

VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

ZEICHNER, K. M.; SAUL, A.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Pesquisar e Transformar a Prática Educativa: mudando as perguntas da formação de professores: uma entrevista com Kenneth Zeichner. **Revista e-Curriculum,** São Paulo, v. 12, n. 3, p. 2211-2224, out./dez. 2014.

YOUNG, Michael F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Cadernos de Educação**, Pelotas, p. 395-416, jan./abr. 2011.

EIXO 1: GT 9 - CIÊNCIAS EXATAS: HABILIDADES E COMPETÊNCIAS

Apresentação do Gt:

Esse grupo terá a função de congregar os trabalhos a partir das Ciências exatas: habilidades e competências, podendo contemplar trabalhos sobre o currículo, prática docente, metodologias, ensino-aprendizagem e avaliação, além de trabalhos que tenham como alicerce as BNCC.

Coordenador do Gt:

Dra Veridiana Xavier Dantas
Ms Sharlon Santos de Lucena



PERSPECTIVAS DOCENTES SOBRE A BNCC E AS SUAS IMPLICAÇÕES NO ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

KURZ, Débora Luana
Universidade Luterana do Brasil (ULBRA)
kurz.deboraluana@gmail.com

BEDIN, Everton
Universidade Federal do Paraná (UFPR)
bedin.everton@gmail.com

GROENWALD, Claudia Lisete Oliveira
Universidade Luterana do Brasil (ULBRA)
claudiag@ulbra.br

RESUMO

Neste artigo objetiva-se, além de analisar as disposições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em relação a área de conhecimento de Ciências da Natureza para o Ensino Fundamental I, discutir e refletir sobre as concepções de professores dos anos iniciais à luz da BNCC. Este estudo de caso de cunho etnográfico possui um caráter qualitativo e foi desenvolvido com a colaboração de um grupo de professores de turmas de 1º e 2º anos, oriundos de três escolas municipais de Vera Cruz/RS. A análise dos dados foi realizada mediante a triangulação dos dados obtidos, seja pela observação do cotidiano escolar ou pelas descrições intuitivas destas em um diário de bordo, e articulada a informações derivadas de um questionário e entrevista com os respectivos professores colaboradores. Neste desenho, compreende-se que a implantação da BNCC acarreta no rompimento de certas organizações e abarca um conjunto de desafios, visando proporcionar aos professores momentos de reflexão sobre sua prática docente, de modo que sejam capazes de a desconstruírem e a ressignificarem, tendo como objetivo a formação de cidadão críticos e participativos.

Palavras-chave: Ensino de Ciências da Natureza. Base Nacional Comum Curricular. Anos iniciais. Ensino Fundamental.

INTRODUÇÃO E APORTES TEÓRICOS

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo, composto por um conjunto de objetos de conhecimentos, competências e habilidades que deve ser desenvolvido por parte dos estudantes ao longo da Educação Básica e que, em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei nº 9.394/1996), norteia a elaboração dos currículos de todas as instituições de ensino. Este documento de caráter normativo se aplica à Educação Básica e está embasado nos "princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica" (BRASIL, 2017, p. 7).

Com base no documento supracitado, o termo "competência" é compreendido como "[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho" (BRASIL, 2017, p. 8). Para tanto, são enumeradas dez competências gerais propostas pela BNCC, as quais devem ser primadas nas práticas pedagógicas, sendo: 1) Conhecimento; 2) Pensamento científico, crítico e criativo; 3) Repertório Cultural; 4) Comunicação; 5) Cultura digital; 6) Trabalho e projeto de vida; 7) Argumentação; 8) Autoconhecimento e autocuidado; 9) Empatia e cooperação; e 10) Responsabilidade e cidadania (GONÇALVES; GUERRA, 2018).

Ainda, nas disposições do documento mencionado, reitera-se os direitos de aprendizagem derivados das cinco áreas de conhecimento para o Ensino Fundamental: Linguagens; Matemática; Ciências da Natureza; Ciências Humanas; e, Ensino Religioso, as quais, de acordo com o Parecer do Conselho Nacional de Educação, de nº 11/201024, "favorecem a comunicação entre os conhecimentos e saberes dos diferentes componentes curriculares" (BRASIL, 2010, p.13). Desse modo, ressalta-se que embora se mantenham as particularidades de cada área do conhecimento, preconiza-se pela intersecção de tais saberes, visando corroborar para a formação integral do indivíduo para o exercício da cidadania (BRASIL, 2017).

Nesse linear, a proposição de uma base curricular à Educação Básica evidencia distintos posicionamentos no âmbito acadêmico, sejam estes favoráveis ou divergentes a respectiva questão. Os aspectos positivos emergem na medida em que se determina um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais, e, portanto, o mínimo acessível a todos os estudantes matriculados na Educação Básica. Em contrapartida, os posicionamentos contrários compreendem esta proposta como uma homogeneização e imposição de identidades, a qual desconsidera as particularidades locais e regionais de um país, popularmente conhecido por sua diversidade (BRASIL, 2017).

Para tanto, o objetivo do presente texto consiste na análise e na discussão das disposições teóricas da área de Ciências da Natureza na BNCC, com ênfase nos anos iniciais do Ensino Fundamental (EFI), articulada as perspectivas docentes frente ao documento mencionado. Esta discussão é importante na medida em que apresenta um conjunto de aprendizagens cruciais a formação do indivíduo que devem ser desenvolvidos ao decorrer da Educação Básica. Ademais, a proposição deste documento visa assegurar uma educação de qualidade e equidade a todos os estudantes, bem como corroborar ao alinhamento de políticas públicas e ações sob a abrangência nacional, estadual e municipal.

METODOLOGIA DA PESQUISA

Considerando os objetivos traçados para a presente investigação, esta pesquisa se configura como um estudo de caso de cunho etnográfico, sob uma perspectiva qualitativa. Esta pesquisa foi desenvolvida no segundo semestre do ano de 2019, com a participação de 7[46] professores colaboradores, responsáveis por turmas de 1º e 2º anos do EFI, oriundas de três escolas municipais de Vera Cruz, Estado do Rio Grande do Sul. Opta-se por esta metodologia em decorrência de o foco do estudo de caso estar direcionado para além do fenômeno sob análise, mas sob as particularidades do respectivo contexto (YACUZZI, 2005).

Nessa perspectiva, o estudo de caso realizado no âmbito educacional caracteriza-se como um quadro do paradigma interpretativo, no qual as investigações de caráter qualitativo proporcionam a descrição e a análise holística acerca de um respectivo contexto social singular, no que se refere a um dado acontecimento ou uma sequência de fatos. Ao aderir o estudo de caso com base na etnografia, acrescenta-se uma nova perspectiva a investigação, a de natureza sociocultural (SARMENTO, 2011). Portanto, a adoção dos pressupostos etnográficos em um estudo de caso propicia, além da análise cultural do objeto de pesquisa, uma investigação centrada em uma perspectiva crítica e interpretativa dos fenômenos simbólicos e culturais que permeiam o dado cotidiano escolar (SARMENTO, 2011).

[46] Visando assegurar o anonimato dos colaboradores desta pesquisa, determinou-se que os mesmos fossem identificados a partir das seguintes siglas: PI1 e PI2 = Professores dos 1º e 2º anos da escola localizada no interior do município; PC1 e PC2 = Professores dos 1º e 2º anos da escola localizada no centro do município; PB1 e PB2 = Professores dos 1º e 2º anos da escola localizada em um bairro do município; PEB1 = Professora estagiária do 1º ano da escola localizada em um bairro do município.

Neste aporte, a coleta de dados ocorreu mediante a observação do cotidiano escolar, assim como pelas descrições intuitivas desta em um diário de bordo, articuladas a informações oriundas de um questionário e entrevistas, envolvendo o grupo de professores mencionado. Para tanto, mediante a utilização de múltiplas fontes de evidência, realizou-se a triangulação de dados, isto é, o desenvolvimento de linhas convergentes entre as informações obtidas ao decorrer do processo de investigativo (YIN, 2005). Isto porque, em conformidade com Yin (2005, p. 126) "qualquer descoberta ou conclusão em um estudo de caso provavelmente será muito mais convincente e acurada se baseada em várias fontes distintas de informação, obedecendo a um estilo corroborativo de pesquisa".

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No que tange a área de Ciências da Natureza, esta tem como compromisso com o estudante o processo de desenvolver a capacidade de ler e de compreender o mundo físico e social, a proposição de questões e a busca de respostas, com base nos aportes teóricos e processuais das Ciências, bem como a compreensão desta como um empreendimento humano, social e histórico (MARCONDES, 2018). De acordo com as disposições teóricas da BNCC, destaca-se como compromisso da área de Ciências da Natureza com a formação do sujeito "[...]o desenvolvimento do letramento científico, que envolve a capacidade de compreender e interpretar o mundo (natural, social e tecnológico), mas também de transformá-lo com base nos aportes teóricos e processuais das ciências" (BRASIL, 2017, p. 319).

Ademais, preconiza-se o acesso ao conhecimento científico desde os anos iniciais, visto que em consonância com Viecheneski e Carletto (2013, p. 218) "ter acesso à educação científica e tecnológica, desde a infância, é um direito de todos". Para tanto, a instituição de ensino, mediante as práticas educativas, deve assegurar o acesso e o desenvolvimento do conhecimento científico, corroborando para a formação de um indivíduo cientificamente alfabetizado (LORENZETTI, 2000). Nesse linear, o ensino de Ciências não detém somente suas preocupações na formação do "futuro cidadão", mas dedica-se a formar sujeitos que atuam no meio social, instrumentalizando-os com os aportes teóricos e processuais das Ciências, a fim de que sejam capazes de intervir sobre a realidade a qual se inserem (VIECHENESKI, CARLETTO, 2013).

Ademais, cabe ressaltar que no documento normativo supracitado, não se encontram representadas as finalidades e os fundamentos da expressão "letramento científico". Corroborando,

Flôr e Trópia (2018) destacam que a definição naturalizada da expressão desconsidera as distintas perspectivas que tendem a fundamentar os processos de ensino e aprendizagem dos objetos de conhecimentos relativos à Ciências. Frente a esta posição contundente, os autores presumem que o dado posicionamento discursivo silencia a divergência semântica presente nas pesquisas das áreas de Educação e Ensino de Ciências em relação ao contexto nacional, a qual acarreta implicações para as práticas educativas voltadas ao ensino de Ciências da Natureza.

Neste desenho, a fim de assegurar ao estudante o compromisso da área de Ciências da Natureza, enfatizando a sua formação para o exercício da cidadania, encontra-se neste segmento oito competências específicas, as quais estão articuladas às competências gerais propostas pela BNCC, e que devem ser desenvolvidas ao longo do Ensino Fundamental, cujo alcance deverá ser mediante a apropriação das habilidades específicas articuladas aos objetos de conhecimentos, estruturados em unidades temáticas (PICCININI; ANDRADE, 2018).

Com ênfase na primeira competência específica para á área de Ciências da Natureza, "compreender as Ciências da Natureza como empreendimento humano, e o conhecimento científico como provisório, cultural e histórico" (BRASIL, 2018, p. 324), fomenta-se o rompimento da concepção na qual o respectivo componente curricular é interpretado com uma suposta superioridade epistemológica (JAFELICE, 2017). Desse modo, observa-se na BNCC uma corrente contrária a este posicionamento, visto que, em conformidade a Morin (2008), a Ciência não pode ser compreendida como saberes inquestionáveis, a par de circunstâncias históricas advindas da sociedade. Afinal, tem-se a obrigatoriedade de demonstrar que esta Ciência vivencia um constante processo de construção de saberes, e, portanto, passível de críticas, questionamentos e transformações (CABRAL, JORDÃO, 2020).

Também merece destaque a segunda competência específica: "Compreender conceitos fundamentais e estruturas explicativas das Ciências da Natureza, bem como dominar processos, práticas e procedimentos da investigação científica [...]" (BRASIL, 2018, p. 324), pois se observa nesse excerto que o ensino de Ciências deve ocorrer mediante a promoção de situações investigativas, perpassando as suas etapas: "definição de problemas; levantamento, análise e representação; comunicação; e intervenção" (SASSERON, 2018, p. 1071). Ainda, a autora salienta que as etapas do processo investigativo contemplam uma diversidade de propostas, as quais visam fomentar os processos de ensino e aprendizagem sobre os conhecimentos científicos. No entanto, observa-se uma visão implícita na qual o ensino de Ciências apresenta-se com ênfase no desenvolvimento da compreensão conceitual dos objetos de conhecimentos deste componente curricular.

Nesta perspectiva, atenta-se a outra competência específica da área "[...] acolhendo e valorizando a diversidade de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza" (BRASIL, 2017, p. 324), que tanto no decorrer do texto do documento quanto na área de Ciências da Natureza, mesmo expresso de distintas maneiras, preconiza o cuidado e o respeito a diversidade de culturas presente no âmbito escolar, ou na sociedade a que o indivíduo se insere (CABRAL, JORDÃO, 2020). Ainda, os autores expressam a coerência do documento frente a temática, visto que demonstram fundamentos éticos ao tratamento de questões atreladas a pluralidade e a diversidade, bem como compreendem que tais aspectos são cruciais para a formação de um indivíduo.

Considerando as três competências específicas supracitadas, bem como a discussão crítica sobre elas, questionou-se o grupo de professores em relação as metas e as expectativas em termos de competências e habilidades a serem desenvolvidas nas turmas de 1º e 2º anos do EFI. As respostas oriundas dos questionamentos encontram-se representadas no Quadro 1.

Quadro 1 – Excerto das respostas do questionário

rof.	**Comentário**
I1	Espero que ao final do 1º ano os alunos sejam capazes de ler e escrever pequenos textos ou frases, usar o raciocínio lógico, contar e escrever os números até 30 ou mais, sentirem-se agentes transformadores da realidade em que vivem.
I2	Que a turma toda esteja lendo fluentemente, produzindo textos e resolvendo problemas matemáticos.
C1	Que meus alunos saiam lendo, escrevendo, interpretando, conhecendo e escrevendo números até 100, efetuando cálculos de adição e subtração, solucionando problemas simples do cotidiano, etc.
C2	Que realizem uma boa leitura, compreendam o que leram. Produzam textos com lógica e sequência. Reconheçam os numerais (os milhares). Solucionem histórias matemáticas e tenham boa oralidade.
B1	Dar conta das competências e habilidades na BNCC.
EB1	No período do estágio, eram conhecerem os animais, as suas características, através deles, aprenderem a escrever, ler e efetuar operações matemáticas, e regras básicas de respeito, cuidados.
B2	Que o aluno seja capaz de, pelo menos participar em situações de exposição oral, planejando a sua fala adequadamente, ler diferentes gêneros textuais; escrever considerando produção textual de sua própria autoria.

Fonte: Autores da pesquisa, 2020.

O receio frente as demandas relativas as áreas de Linguagens e de Matemática propostas pela BNCC, torna-se evidente a partir da leitura das respostas obtidas. Este receio se configura como um reflexo da prática docente, visto que ao longo do desenvolvimento da pesquisa as descrições no diário de bordo conduziram-se à mesma direção, uma vez que o planejamento e a ação docente estavam centrados em questões relativas a Linguagens e a Matemática, minimizando assuntos atrelados aos demais componentes curriculares, sobretudo de Ciências da Natureza. Neste linear, a PB1 afirma que possui como metas e expectativas desenvolver competências e habilidades dispostas na BNCC, mas

quando questionada na entrevista sobre quais competências e habilidades, a professora, embora tenha exemplificado questões de Ciências da Natureza, não conseguiu pontuar especificamente, ação observada na mesma predominância dos demais colaboradores.

Neste sentido, a proposição de uma BNCC é interessante na medida em que se proporciona ao docente uma reflexão sobre a sua prática, de modo a contemplar todos os objetivos propostos ao respectivo nível de ensino. Como exemplificação, destaca-se as colocações da professora PEB1, a qual realizava o estágio curricular supervisionado do curso de Pedagogia durante o desenvolvimento da pesquisa. Esta, por sua vez, propôs um trabalho de cunho interdisciplinar, envolvendo os objetos de conhecimento de todas as áreas, de forma a atender a todas as disposições do documento mencionado, assegurando a intersecção dos saberes, conforme proposto pelo documento (BRASIL, 2017).

Neste viés, para assegurar o desenvolvimento das competências específicas relativas à área de Ciências da Natureza, cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades, cuja complexidade aumenta progressivamente ao decorrer dos anos escolares. Estas se encontram atreladas aos diferentes objetos de conhecimento, que por sua vez são compreendidos como conteúdos, conceitos e procedimentos. Nesse sentido, a BNCC encontra-se estruturada em unidades temáticas, sendo elas i) Matéria e energia; ii) Vida e evolução; e, iii) Terra e Universo, sendo composta por 34 objetos de conhecimento, visando o desenvolvimento de 48 habilidades ao longo do EFI.

De acordo com Marcondes (2018), a organização dos objetos de conhecimento em conformidade as três unidades temáticas se justificam à medida que as crianças lidam diariamente com um conjunto de materiais, identificando e reconhecendo suas aplicações, observando suas propriedades, bem como eventuais transformações de dados materiais. Desse modo, a apropriação e a sistematização de conhecimentos atrelados a materiais, no que tange suas propriedades, aplicação, obtenção e transformação, podem corroborar a formação de um posicionamento crítico e reflexivo frente a utilização inadequada destes, bem como os seus impactos no meio social, econômico e ambiental.

Nesse linear, a compreensão sobre o lugar em que vivemos, bem como as particularidades regionais, requer o entendimento referente às características do planeta Terra, e além de suas origens e sua relação com outros corpos celestes, as características da atmosfera, hidrosfera, biosfera e litosfera. Do mesmo modo que a diversidade da vida nos distintos espaços e ambientes que compõem o planeta Terra, assim como possíveis relações entre as características dos seres vivos a estes

respectivos ambientes, tendem a ser aspectos intrigantes aos estudantes. Dessa forma, ao longo do EFI, espera-se propiciar situações nas quais os estudantes possam compreender os fenômenos da natureza, além da interação dos seres vivos entre si e o meio ambiente (MARCONDES, 2018).

Quadro 2 – Unidade temática "Matéria e Energia"

Ano	Objeto	Habilidades
4º	Características dos materiais	-Comparar características de diferentes materiais presentes em objetos de uso cotidiano, discutindo sua origem, os modos como são descartados e como podem ser usados de forma mais consciente.
4º	Propriedades e usos dos materiais Prevenção de acidentes domésticos	-Identificar de que materiais (metais, madeira, vidro etc.) são feitos os objetos que fazem parte da vida cotidiana, como esses objetos são utilizados e com quais materiais eram produzidos no passado. -Propor o uso de diferentes materiais para a construção de objetos de uso cotidiano, tendo em vista algumas propriedades desses materiais (flexibilidade, dureza, transparência, etc.). -Discutir os cuidados necessários à prevenção de acidentes domésticos (objetos cortantes e inflamáveis, eletricidade, produtos de limpeza, medicamentos etc.).

Fonte: Brasil, 2017, p 332-335

A unidade temática "Matéria e Energia", conforme destacado no Quadro 2, direciona seus estudos acerca das propriedades dos materiais, bem como de suas transformações com o intuito de desenvolver conhecimentos sobre a natureza desta (BRASIL, 2017; KURZ, BEDIN, 2019). Esta unidade contempla os objetos de conhecimentos relativos a Química e a Física, mediante a exemplificação e a discussão sobre a utilização e o processamento de recursos naturais e energéticos (COMPIANI, 2018; SIPAVICIUS, SESSA, 2019). Assim, há a necessidade de abordar conhecimentos referentes aos saberes de Química e de Física, envolvendo a utilização, a ocorrência e o processamento de recursos naturais e energéticos, presentes no cotidiano dos alunos dos anos iniciais, visando explorar noções primárias no que tange o uso, a propriedade, a interação e a reutilização (COMPIANI, 2018).

A segunda unidade temática proposta pela BNCC é nomeada como "Vida e Evolução", no qual, conforme descrito no Quadro 3, propõe-se o estudo dos objetos de conhecimentos articulados a um conjunto de habilidades a serem desenvolvidas ao longo dos diferentes anos escolares no EFI.

Quadro 3 – Unidade temática "Vida e evolução"

Ano	Objetos	Habilidades

1º	Corpo humano Respeito à diversidade	- Localizar, nomear e representar graficamente (por meio de desenhos) partes do corpo humano e explicar suas funções. - Discutir as razões pelas quais os hábitos de higiene do corpo (lavar as mãos antes de comer, escovar os dentes, limpar os olhos, o nariz e as orelhas etc.) são necessários para a manutenção da saúde. - Comparar características físicas entre os colegas, reconhecendo a diversidade e a importância da valorização, do acolhimento e do respeito às diferenças.
2º	Seres vivos no ambiente Plantas	- Descrever características de plantas e animais (tamanho, forma, cor, fase da vida, local onde se desenvolvem etc.) que fazem parte de seu cotidiano e relacioná-las ao ambiente em que eles vivem. - Investigar a importância da água e da luz para a manutenção da vida de plantas. - Identificar as principais partes de uma planta (raiz, caule, folhas, flores e frutos) e a função desempenhada por cada uma delas, e analisar as relações entre as plantas, o ambiente e os demais seres vivos.

Fonte: Brasil, 2017, p 332-335

Nesse contexto, conforme a BNCC, a unidade temática "Vida e Evolução" tem como premissa a compreensão de assuntos relacionados aos seres vivos, considerando aspectos como suas características e necessidades, bem como a compreensão acerca da vida como um fenômeno natural e social, ressaltando elementos cruciais para a manutenção da mesma. Assim, por meio desta, "almeja-se, além de pontuar aspectos relacionados ao equilíbrio dinâmico do corpo, discutir acerca da promoção da saúde, tanto individual quanto coletiva, sobretudo no âmbito das políticas públicas de saúde" (BRASIL, 2018, p. 324-325). Nesse sentido, observa-se nesta unidade temática a prevalência de objetos de conhecimentos atrelados ao componente curricular de Biologia (SIPAVICIUS; SESSA, 2019).

A terceira e última unidade temática proposta pela BNCC é nomeada como "Terra e Universo". A mesma encontra-se representada no Quadro 4, juntamente com os objetos de conhecimento e habilidades a serem desenvolvidas ao longo do EFI.

Quadro 3 – Unidade temática "Terra e Universo"

no	**Objetos**	**Habilidades**
º	Escalas de tempo	- Identificar e nomear diferentes escalas de tempo: os períodos diários (manhã, tarde, noite) e a sucessão de dias, semanas, meses e anos. - Selecionar exemplos de como a sucessão de dias e noites orienta o ritmo de atividades diárias de seres humanos e de outros seres vivos.
º	Movimento aparente do Sol no céu O Sol como fonte de luz e calor	- Descrever as posições do Sol em diversos horários do dia e associá-las ao tamanho da sombra projetada. - Comparar o efeito da radiação solar (aquecimento e reflexão) em diferentes tipos de superfície (água, areia, solo, superfícies escura, clara e metálica etc.).

Fonte: Brasil, 2017, p 332-335

Nessa perspectiva, de acordo com a BNCC, dentre os objetivos da unidade temática “Terra e Universo”, reitera-se a compreensão das características da Terra, do Sol, da Lua e de outros corpos celestes, em relação às dimensões, composição, localização, movimentos e forças que atuam sobre eles, centrando-se nas áreas de geociências e astronomia (SIPAVICIUS, SESSA, 2019). Em relação a esta unidade, salienta-se que os estudantes dos anos iniciais do EFI apresentam interesses pelos objetos celestes, principalmente em função da valorização desta temática perante os meios de comunicação (KURZ; BEDIN, 2019). Por este motivo, “é preciso fomentar ainda mais a curiosidade dos educandos pelos fenômenos naturais e desenvolver o pensamento espacial a partir de vivências que remetem as experiências do cotidiano” (BRASIL, 2017, p. 326).

Neste aporte, com base nas considerações expostas, evidencia-se nas narrativas dos colaboradores da pesquisa a angústia e o compromisso de contemplar em sua prática docente o desenvolvimento de todos os objetos de conhecimentos, habilidades, competências específicas e gerais dos distintos componentes curriculares. As justificativas apresentadas apontam que o documento contempla metas ambiciosas, e os professores temem não conseguir desenvolvê-las ao longo de um ano letivo, visto que no respectivo nível de ensino os estudantes encontram-se em processo de transição entre a educação infantil e os anos iniciais, ou ainda o ingresso desta criança na escola, a qual vivencia um período de adaptação ao novo ambiente. Não obstante, os colaboradores alegam que cada estudante possui suas particularidades, bem como o seu espaço-tempo de desenvolvimento.

Algumas críticas também emergem frente aos objetos de conhecimentos e habilidades a serem desenvolvidas ao longo dos EF I. Barbosa e Oliveira (2020) salientam, por exemplo, que embora a BNCC faça referência à promoção da consciência socioambiental e do consumo responsável, a educação ambiental não se configura como um dos princípios essenciais para o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias ao EF I. Não obstante, Cabral e Jordão (2020, p.32) destacam um “silenciar de culturas, de identidades, de modos de vida” no componente de Ciências da Natureza, sendo necessário rever tais aspectos, a fim de enfatizar aspectos relativos ao multiculturalismo neste campo do saber. Compiani (2018, p. 106) também evidencia seu estranhamento em relação a pouca ênfase dada a determinados assuntos como “economia, educação financeira e sustentabilidade; Culturas indígenas e africanas; Culturas digitais e computação; Direitos humanos e cidadania; e Educação ambiental”.

Destarte, a BNCC, ao se tratar do EF I, compreende que as vivências e experiências devem ser contempladas no processo de construção e de sistematização do conhecimento científico.

Ademais, propõe-se que a abordagem dos objetos de conhecimento relativos a Ciências seja mediante a utilização de elementos concretos, discussões que circundam a realidade do sujeito, de modo a fomentar a autonomia e o protagonismo do estudante nos processos de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2017). Afinal, a implantação da BNCC rompe com uma organização já estabelecida, a qual consiste numa abordagem quase que exclusivamente dos conteúdos de Biologia ao longo do Ensino Fundamental, com exceção do 9º ano, no qual se enfatizava os estudos dos conhecimentos atrelados a Química e a Física. A BNCC propõe uma abordagem que busca a contemplação de todos os componentes curriculares da área de Ciências, em todos os anos escolares, visando a aproximação gradativa destes conhecimentos aos processos, as práticas e aos procedimentos da investigação científica (BRASIL, 2017; MARCONDES, 2018).

Este rompimento ainda precisa ser efetivado na prática docente, pois quando os professores foram questionados sobre o que é necessário ser desenvolvido nos 1º e 2º anos do EFI, ainda se observa uma predominância de objetos de conhecimentos de Biologia, como a "*Preservação da natureza, cuidados com o corpo*" (PI2) e "*Informações básicas do corpo humano, animais*" (PB1). Ainda, frente a este questionamento, destaca-se o comentário da professora PC1, quando esta coloca que

> teriam vários conteúdos importantes e essenciais na vida do ser humano, que deveriam ser trabalhados, não vou citá-los agora, porém não esqueçamos que o profº está sobrecarregado de conteúdos a serem desenvolvidos em todas as áreas e é difícil dar conta de tudo em um ano

Nesse sentido, é evidente algumas divergências em relação a implementação do documento. Em contrapartida, o grupo compreende a necessidade e o dever de efetivá-lo no contexto escolar, mas temem em relação aos desafios que permeiam este processo; logo, é necessário orientar a ação docente neste processo de adequação, uma vez que a área de Ciências da Natureza encontra-se estruturada em quatro eixos formativos, os quais estão dispostos em conformidade com os pressupostos da abordagem investigativa: *i) Definição de problemas* (observar o mundo, delinear problemas e planejar investigações); *ii) Levantamento, Análise e representação* (avaliar informações relativos ao problema, elaborar explicações e/ou modelos, representar de distintos modos os resultados); *iii) Comunicação* (organizar e/ou extrapolar conclusões, relatar de forma oral, escrita ou multimodal, apresentar os resultados de investigação, considerar contra-argumentos para rever processos investigativos; e, *iv) Intervenção* (desenvolver ações de intervenção, visando corroborar para a

qualidade de vida tanto individual, quanto coletiva e socioambiental) (BRASIL, 2017; COMPIANI, 2018).

Nesse sentido, têm-se os quatro eixos estruturantes da área de Ciências da Natureza, elaborados para assegurar o desenvolvimento tanto das competências específicas relativas à área quanto corroborar ao conjunto de aprendizagem essenciais ao longo da Educação Básica. A proposição dos eixos mencionados orienta a prática docente para a formulação de objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento dos objetos de conhecimentos relativos a um dado componente curricular, mediante uma abordagem investigativa (COMPIANI, 2018). Em contraposição, o autor salienta que esta organização enfatiza o eixo conceitual e das práticas investigativas, enfraquecendo o eixo contextual e das linguagens.

Também cabe destacar que a BNCC é composta por 60% dos objetos de conhecimentos básicos, os quais, obrigatoriamente, devem ser desenvolvidos nas escolas de Educação Básica no âmbito nacional, ficando à critério dos Estados e dos municípios a complementarem, com base nas particularidades de sua região. Este movimento de trabalho coletivo nas distintas esferas requer o "planejamento, organização e rigor, visando favorecer o debate democrático e criativo" (COMPIANI, 2018, p. 97). Em relação a este quesito, o grupo de professores salienta que, embora proposto momentos de discussão e participação na elaboração do mesmo, esta se configura como pouco efetiva, considerando o documento final, sobretudo por desconsiderar a realidade das salas de aula.

Neste aporte, considerando a área de Ciências da Natureza para os anos iniciais, as críticas também emergem na medida em que são analisadas a organização, o conservadorismo em termos de objetos de conhecimento e habilidades a serem desenvolvidas, bem como a priorização do eixo conceitual em detrimento ao contextual (COMPIANI, 2018; PICCININI, ANDRADE, 2018; SIPAVICIUS, SESSA, 2019). Ademais, na perspectiva de Franco e Munford (2018, p. 165), em referência ao texto de introdução da área de Ciências, afirma-se que este "restringe-se a destacar a necessidade e potencialidades de o estudante explorar o mundo, sua curiosidade, bem como os valores éticos relacionados à ciência".

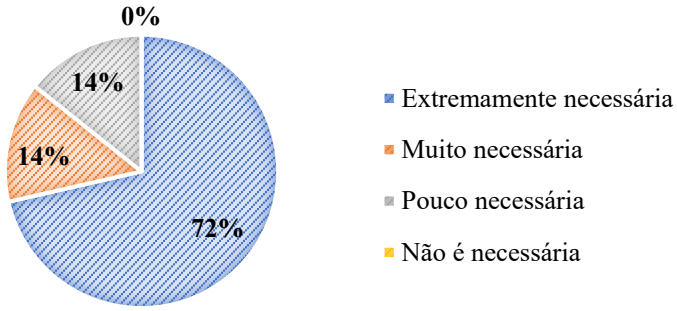
Do mesmo modo, salienta-se que as mudanças expressivas entre as edições do documento induzem ao questionar os princípios e os fundamentos de ensino e aprendizagem dos objetos de conhecimentos da área de Ciências da Natureza (FRANCO; MUNFORD, 2018), pois a redução de objetos de conhecimento na última versão do documento implica negativamente na promoção do acesso e do desenvolvimento do conhecimento científico, para a formação de um sujeito crítico, participativo e cientificamente alfabetizado. Segundo os autores, este contraste entre as versões,

evidencia uma limitada articulação entre as disposições do documento e o cotidiano dos estudantes, priorizando o enfoque conceitual do conhecimento.

Neste viés, as principais críticas em relação a BNCC para a área de Ciências referem-se a aspectos conceituais, visto que não corroboram para a articulação do conhecimento científico a elementos que circundam a realidade do sujeito. Do mesmo modo que, em conformidade com alguns autores (FRANCO; MUNFORD, 2018), o documento não contempla aspectos que representam a Ciência, enquanto "empreendimento humano, e o conhecimento científico como provisório, cultural e histórico" (BRASIL, 2017, p 324). Não obstante, Sasseron (2018) salienta que apesar de a investigação científica ser compreendida como um dos elementos estruturantes da proposta, a promoção desta se fez pouco efetiva no espaço escolar.

Por fim, questionou-se em relação à formação continuada de professores em serviço, no que tange a discussão das novas exigências da BNCC, com ênfase no ensino de Ciências da Natureza para o respectivo nível de ensino. As informações obtidas no questionário, encontram-se representadas no Gráfico 1:

Gráfico 1 – Necessidade de momentos de aperfeiçoamento frente aos novos documentos normativos



Fonte: Autores, 2020

Conforme o Gráfico 1, observa-se uma predominância em relação as sentenças que compreendem como extremamente e muito necessária a formação de professores à luz das disposições da BNCC, totalizando um percentual de 86%. Em contrapartida, também há um percentual significativo em relação a assertiva pouco necessária; logo, acredita-se por meio da narrativa de uma professora, a qual salienta que os encontros propostos para a discussão do documento mencionado nem sempre eram extensíveis a prática docente, em decorrência da desconsideração do contexto escolar, da desarticulação entre teoria e prática, que se deve concentrar cursos e/ou atividades que possibilitem aos professores se aperfeiçoarem de forma prática a partir das

disposições da BNCC. Nesse sentido, conforme salientado por Blaszko (2014), é preciso entender que a formação continuada não consiste em apenas um curso de formação, visto que envolve uma linha cronológica de tempo, fatos e eventos; logo, a formação continuada deve propiciar momentos de reflexão, discussão e trocas de saberes e experiências.

Para tanto, considerando o documento supracitado, é necessário adequações nos processos formativos dos profissionais da educação para o ensino de Ciências, de modo que estejam capacitados a atender as demandas, visto que os pressupostos da investigação científica devem permear a ação docente, seja nas práticas educativas e/ou pelos materiais didáticos e pedagógicos (SASSERON, 2018). Não diferente, pressupõe-se, além de adequar a carga horária destinada às disciplinas científicas, investimentos na infraestrutura das escolas e em laboratórios de ensino (FRANCO; MUNFORD, 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, destaca-se que a BNCC tem como essência orientar as práticas pedagógicas no espaço escolar, de modo a promover uma abordagem crítica, atual e contextualizada dos objetos de estudos dos distintos componentes curriculares, mediante as múltiplas culturas e práticas (NASCIMENTO et al., 2019). Ainda, os autores destacam que apesar haver impasses em relação a aspectos educacionais que permeiam a BNCC, pontua-se que a implantação desta se caracteriza como uma possibilidade para os sujeitos desconstruírem e ressignificarem as suas práticas cotidianas.

Assim, em referência ao grupo de professores, apesar de impasses e pontos não favoráveis ao documento em detrimento da área de Ciências da Natureza, percebe-se que estes docentes compreendem a necessidade da implantação e da implementação da BNCC no espaço escolar, mesmo restringindo suas ações futuras em relação a formação dos alunos com ênfase nas áreas de Linguagens e Matemática, como exposto no quadro 1. Neste viés, entende-se que é preciso fomentar as discussões sobre o ensino de Ciências na Educação Básica, sob um viés de pontuar quais assuntos devem integrar o currículo, visando a formação do indivíduo para o exercício da cidadania, bem como para transcender a própria realidade.

Destarte, considerando que a BNCC se configura como um instrumento de democracia, uma vez que demarca os objetos de conhecimento, habilidades e competências a formação do indivíduo e

desenvolvimento da cidadania, percebe-se ser necessário que suas unidades temáticas, enfatizando os objetivos científicos, sejam desenvolvidas no EFI, priorizando os contextos sociais, culturais e históricos dos sujeitos. Afinal, a existência de uma BNCC não minimiza as ações docentes já existentes, apenas contribui para que o ensino seja homogeneizado no sentido de enfatizar todas as áreas das ciências; logo, a BNCC deve ser visada como base para a elaboração do Projeto Político Pedagógico, pois este contempla as aprendizagens essenciais e as especificidades, experiências e histórias de um dado lugar.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, G.; OLIVEIRA, C. T. Educação Ambiental na Base Nacional Comum Curricular. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 37, n. 1, 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Parecer nº 11, de 7 de julho de 2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos**. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 28.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

CABRAL, Lucas Munhoz; JORDÃO, Rosana dos Santos. Base nacional comum curricular: ciências e multiculturalismo. **Revista e-Curriculum**, v. 18, n. 1, p. 111-136, 2020.

COMPIANI, M. Comparações entre a BNCC atual e a versão da consulta ampla, item Ciências da Natureza. **Ciências em Foco**, vol 11, n 1, p. 91-106, 2018.

FLÔR, C. C. C.; TRÓPIA, G. Um Olhar para o discurso da Base Nacional Comum Curricular em funcionamento na área de ciências da natureza. H**orizontes**, vol 36, n 1, p. 144- 157, 2018.

FRANCO, L. G.; MUNFORD, D. Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular: um olhar da área de Ciências da Natureza. **Horizontes**, v. 36, n. 1, p. 158-171, 2018.

GONÇALVES, A. M.; GUERRA, D. Competências gerais da Base Nacional Comum Curricular e Parâmetros Curriculares Nacionais: continuidade e conservação. **Teoria e Prática da Educação**, v. 21, n. 3, p. 27-39, 2018.

JAFELICE, L. C. **A formação docente (em ciências naturais): para quê? Para quem? Por uma formação para a docência**. Natal: EDURFN, 2017. p. 145-175.

KURZ, D. L.; BEDIN, E. As possibilidades de um e-book de experimentos para a promoção da alfabetização científica na área de Ciências da Natureza nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Redin-Revista Educacional Interdisciplinar**, v. 8, n. 1, 2019.

LORENZETTI, L. **Alfabetização científica no contexto das séries iniciais**. 2000. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Santa Catarina, 2000.

MARCONDES, M. E. R. As Ciências da Natureza nas 1ª e 2ª versões da Base Nacional Comum Curricular. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 94, p. 269-284, 2018.

MORIN, E. **Para a ciência**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil LTDA, 2008. p.15-36.

NASCIMENTO, W. E. et al. Perspectivas educacionais curriculares no Ensino de Ciências: que discursos pautam às versões da Base Curricular Nacional do Ensino Fundamental? In: **Anais** do XII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, RN, Natal, 2019.

PICCININI, C. L.; ANDRADE, M. C. P. O ensino de Ciências da Natureza nas versões da Base Nacional Comum Curricular, mudanças, disputas e ofensiva liberal-conservadora. **REnBio- Revista de Ensino de Biologia**, vol 11, n 2, p. 34-50, 2018.

SARMENTO, M. J. **O estudo de caso etnográfico em educação**. 2011.

SASSERON, L. H. Ensino de ciências por investigação e o desenvolvimento de práticas: uma mirada para a base nacional comum curricular. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, vol 18, n. 2, p.1061-1085, 2018.

SIPAVICIUS, B. K. A.; SESSA, P. S. A Base Nacional Comum Curricular e a área de Ciências da Natureza: tecendo relações e críticas. **Atas de Ciências da Saúde (ISSN 2448-3753)**, v. 7, n. 1, p. 3, 2019.

VIECHENESKI, J. P.; CARLETTO, M. R. Por que e para quê ensinar ciências para crianças. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v.6, n.2, p.213- 226, 2013

VIECHENESKI, J. P.; LORENZETTI, L.; CARLETTO, M. R. Desafios e práticas para o ensino de ciências e alfabetização científica nos anos iniciais do ensino fundamental. **Atos de pesquisa em educação**, v. 7, n. 3, p. 853-876, 2012.

YACUZZI, E. El estudio de caso como metodología de investigación: teoría, mecanismos causales, validación. **Serie Documentos de Trabajo**, 2005.

YIN, R. **Estudo de Caso**. Planejamento e Métodos. Porto Alegre: Bookman, 2005.



O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS ESTATÍSTICAS: UM ESTUDO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA

EVANGELISTA, Cristiane Johann
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
cristiane.eva@gmail.com

EVANGELISTA, Dilson Henrique Ramos
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
dilsonh@gmail.com

RESUMO

Este trabalho apresenta resultados da pesquisa "Ensino de Estatística através do Excel" que discute o uso de atividades investigativas de Estatística e Tecnologias de Informação e Comunicação na formação de professores que ensinam Matemática. O estudo teve como objetivo compreender as contribuições do uso de atividades investigativas com apoio do Excel para o ensino de Estatística, em relação ao seu potencial para auxiliar na promoção de competências estatísticas: letramento, raciocínio e pensamento estatístico. Para buscar indícios dessa compreensão, o contexto para a produção dos dados foi o curso de extensão realizado com acadêmicos e professores de Matemática na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Adotou-se para o desenvolvimento desta investigação uma abordagem qualitativa. A metodologia empregada foi a Pesquisa-ação que promoveu a interação entre os pesquisadores e os demais envolvidos durante as fases de diagnóstico, planejamento, ação e avaliação das atividades. Os instrumentos de coleta de dados foram a observação participativa, anotações do diário de campo, produção dos cursistas e questionário. O referencial teórico da pesquisa é constituído pelos estudos sobre competências estatísticas, atividades investigativas, Tecnologias de Informação e Comunicação e formação de professores. Justificamos a pesquisa apoiados neste referencial e na Base Nacional Comum Curricular que apontam a importância e necessidade de desenvolver ações que visem proporcionar o desenvolvimento de competências estatísticas no âmbito educacional. Como resultados, a partir de procedimentos de análise, avaliação e reflexão desta Pesquisa-ação, evidenciamos que as atividades investigativas com apoio do Excel oportunizaram a receptividade dos participantes quanto à proposta, a participação ativa na realização das tarefas, o interesse em trabalhar com dados reais e interdisciplinaridade, o desenvolvimento de competências estatísticas e a disposição em futuramente utilizar a planilha eletrônica no ensino de Estatística. A partir dos resultados, esta experiência se mostrou um caminho profícuo para auxiliar na promoção do letramento, do raciocínio e do pensamento estatístico e na formação de acadêmicos e

professores mais preparados para atuar com apoio de tecnologias digitais na Educação Básica. Apontamos como desafio, a necessidade de se colocar em evidência e promover novas experiências educativas com apoio de tecnologias na formação inicial e continuada de professores de Matemática.

Palavras-chave: Educação Estatística. Ensino-Aprendizagem. Excel. Competências Estatísticas.

1 INTRODUÇÃO

Em uma sociedade permeada pela tecnologia é preciso incentivar e explorar a prática educativa tecnológica, de forma consciente e crítica, criando cenários interativos de aprendizagem que possibilitem o desenvolvimento de competências necessárias para formar sujeitos críticos. (MISKULIN, 2008).

A tecnologia incide na cultura contemporânea como um novo modelo da inteligência e muitos professores não estão preparados e estruturados para dar conta das complexidades que a envolvem (LÉVY, 1999).

A prática pedagógica é uma "[…] tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes." (FREIRE, 1999, p. 77) Por isso, a importância da tomada consciente de decisões no ato de ensinar que incluam as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), metodologias, estratégias e recursos de apoio inovadores. (BRASIL, 2001).

Os cursos de formação de professores têm responsabilidade de desenvolver nos acadêmicos uma visão crítica na escolha e na utilização de recursos adequados ao ensino-aprendizagem de conteúdos da Estatística, autonomia para utilizar metodologias de ensino diversificadas e tecnologias da informação e comunicação, como o uso de planilhas eletrônicas.

No entanto, Maltempi considera que "no que se refere à incorporação das tecnologias na prática docente ainda continua-se formando professores cujo referencial de prática pedagógica é aquele no qual tecnologias não tomam parte" (MALTEMPI, 2008, p. 64). Torna-se necessário capacitá-los para a elaboração de atividades com esse tipo de recurso didático.

Os professores enfrentam muitos desafios para incorporar as tecnologias nas aulas de Matemática, porém "os obstáculos não eximem o professor da sua responsabilidade de ser competente, e considerando que o processo de formação é individual e intransferível, cabe a cada um preencher as lacunas herdadas de sua formação inicial, bem como providenciar a continuada". (LORENZATO, 2008, p. 12). Ademais "refletir sobre sua prática docente e manter-se atualizado pode

ser um caminho para adquirir a lucidez crítica" necessária para atuar com competência e colaborar na formação integral dos alunos. (LORENZATO, 2008, p. 8).

A atualização é importante, visto que a formação é um processo contínuo e inconcluso e "as transformações científicas e tecnológicas, que ocorrem de forma acelerada, exigem das pessoas novas aprendizagens, não somente no período de formação, mas ao longo da vida" (BRASIL, 2001, p. 9).

Leite (2011, p. 74) destaca que "um dos principais agentes de transformação no meio escolar é o professor, o mesmo necessitará apropriar-se destas ferramentas (tecnológicas) de forma a possibilitar a criação ou a produção de conhecimentos." Então, vemos a necessidade dos cursos de formação desenvolverem propostas de aulas mais dinâmicas e envolventes com o uso de tecnologias para que esses futuros professores tenham conhecimento de diversas estratégias de ensino de estatística quando forem atuar em sala de aula.

Justificamos a pesquisa apoiados em Miskulin (2008, p. 221) ao argumentar que "torna-se imprescindível que nós educadores nos engajemos em reflexões críticas a respeito da introdução e disseminação de computadores na sala de aula, contribuindo para proporcionar aos futuros professores, ambientes educacionais compatíveis com o desenvolvimento tecnológico".

Os professores de Matemática precisam ter uma formação adequada que utilize diversas tecnologias para proporcionar possibilidades de o aluno desenvolver novos conhecimentos e competências.

Uma alternativa para promover essa formação é por meio de cursos de extensão que qualifiquem os professores e graduandos a utilizar recursos tecnológicos em sua prática docente no ensino da matemática. Desta forma, elaboramos um curso de extensão de ensino de Estatística através do Excel que teve os seguintes objetivos:

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Compreender as contribuições do uso de atividades investigativas com apoio do Excel para o ensino de Estatística, em relação ao seu potencial para auxiliar na promoção de competências estatísticas.

1.1.2 Objetivos específicos

Constituir, com auxílio do Excel, um ambiente de aprendizagem de conceitos estatísticos;

Investigar o potencial do Excel para auxiliar os alunos a trabalhar com as ferramentas estatísticas e interpretar um conjunto de dados;

Analisar e compreender o uso do Excel no processo de aprendizagem de conceitos estatísticos.

2 METODOLOGIA

Para buscar indícios dessa compreensão, o contexto para a produção dos dados foi o curso de extensão realizado com acadêmicos e professores de Matemática na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Adotou-se para o desenvolvimento desta investigação uma abordagem qualitativa, pois nos interessamos "mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos" e temos como fonte dos dados "o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal" (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47 -49).

A metodologia empregada foi a Pesquisa-ação que promoveu a interação entre os pesquisadores e os demais envolvidos durante as fases de diagnóstico, planejamento, ação e avaliação das atividades. Segundo Thiollent (2011, p. 8), a Pesquisa-ação desempenha um papel importante para "responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem, em particular sob forma de diretrizes de ação transformadora." Isso porque a Pesquisa-ação facilita a "busca de soluções aos problemas reais para os quais os procedimentos convencionais têm pouco contribuído." (Idem)

Desta forma, corroboramos com Paulo Freire (1999, p. 30) ao afirmar: "O homem que compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções."

A reflexão permeia todo o processo de busca de solução na Pesquisa-ação, pois no começo reflete-se sobre a prática para identificar o que melhorar. Em seguida, a reflexão mostra-se necessária para o planejamento eficaz, implementação e monitoramento, e o ciclo termina com uma reflexão sobre o que sucedeu. (TRIPP, 2005). Elia e Sampaio (2001) também consideram que as etapas da

Pesquisa-ação podem ser revisitadas e modificações parciais e atualizações podem ser planejadas e desenvolvidas.

Os instrumentos de coleta de dados foram a observação participativa, as anotações do diário de campo dos pesquisadores, a produção dos cursistas e o questionário. A partir da Pesquisa-ação e análise desses instrumentos buscamos apontar os resultados alcançados frente aos objetivos que propusemos inicialmente.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018) determina que o desenvolvimento das competências estatísticas seja vital para a tomada de decisões à frente de situações complexas, portanto precisa ser incorporada desde a Educação Básica.

Entre essas competências, destacamos a participação em ações para "investigar desafios do mundo contemporâneo e tomar decisões éticas e socialmente responsáveis, com base na análise de problemas sociais", a partir da mobilização e articulação de conceitos, procedimentos estatísticos (BRASIL, 2018, p. 534)

Ben-Zvi e Garfield (2004) explicam que as competências estatísticas de letramento, raciocínio e pensamento estatístico são necessárias para pensar criticamente sobre aspectos sociais, econômicos e políticos da nossa sociedade.

A literacia ou letramento estatístico compreende a capacidade das pessoas interpretarem e avaliarem criticamente a informação estatística, argumentos, ou fenômenos estocásticos, que podem ser encontrados em diversos contextos. A literacia também aborda a capacidade de discutir ou comunicar as reações com base nas informações estatísticas. A partir da compreensão do significado da informação, podem-se emitir opiniões sobre suas implicações ou em relação à aceitabilidade das conclusões. (GAL, 2002).

O raciocínio estatístico significa que as pessoas são capazes de fazer representações ou resumos de dados e interpretações baseadas em conjuntos, ou seja, compreende a forma que as pessoas raciocinam com as ideias estatísticas e compreendem as informações estatísticas. Raciocínio estatístico envolve compreender e ser capaz de entender processos estatísticos, bem como ser capaz explicar resultados estatísticos (BEN-ZVI; GARFIELD, 2004).

O pensamento estatístico aborda “uma compreensão de por que e como as investigações estatísticas são conduzidas e as ‘grandes ideias’ que embasam as investigações estatísticas” (BEN-ZVI; GARFIELD, 2004, p. 7). Inclui a habilidade de compreender como dados são produzidos para estimar probabilidades e como, quando e por que as ferramentas de Inferência podem ser utilizadas para levar a cabo um processo investigativo. Significa ser capaz de realizar amostragem, fazer inferências, compreender como modelos são utilizados para simular fenômenos aleatórios. O pensamento estatístico abrange a capacidade de compreender e utilizar o contexto de um problema para emitir conclusões, e também de criticar e/ou validar resultados de um estudo estatístico e tomada de decisão para um problema (BEN-ZVI; GARFIELD, 2004).

Para Cazorla (2002, p. 18) Educação Estatística, alfabetização e pensamento estatístico são termos intimamente ligados e cabe a Educação Estatística buscar “o desenvolvimento das habilidades de solução para problemas e análise de dados, possibilitando o desenvolvimento do pensamento estatístico.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais afirmam que “o ensino de Matemática deve garantir o desenvolvimento de capacidades como: “observação, estabelecimento de relações, comunicação (diferentes linguagens), argumentação e validação de processos e o estímulo às formas de raciocínio como intuição, indução, dedução, analogia, estimativa”. Também destaca a importância da comunicação, o “falar e escrever sobre Matemática, trabalhar com representações gráficas, desenhos, construções, a aprender como organizar e tratar dados. (BRASIL, 1998, p. 56). Neste sentido, reconhecemos que

> O ensino de Estatística tem como uma de suas principais finalidades possibilitar uma formação autônoma que permita a tomada de decisões nos assuntos que dizem respeito à sociedade e que envolvem questões científicas e tecnológicas, isto é, democrática, preparada para enfrentar as inúmeras questões de interesse social, política e ambiental. (EVANGELISTA, 2015, p. 16).

A BNCC (BRASIL, 2018, p. 9) aponta a necessidade de realizar esforços no sentido de implementar o ensino e aprendizagem de estatística por meio de tecnologias. Enfatiza a importância de “Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais [...]”.

Borba e Penteado (2001, p. 38) coadunam com essas ideias ao afirmar que as “mídias informáticas associadas a pedagogias que estejam em ressonância com essas novas tecnologias podem transformar o tipo de Matemática abordada em sala de aula.”

Para que o ensino de matemática possa contribuir na formação integral dos estudantes, é preciso que os professores desenvolvam propostas inovadoras que possibilitem aos estudantes utilizar recursos tecnológicos que os incentivem a construir conhecimentos e desenvolver competências.

Contudo, o uso de recursos tecnológicos acaba sendo muitas vezes negligenciado no ensino de Estatística, devido à falta de laboratórios estruturados nas escolas, à falta de materiais ou ainda por causa da formação insipiente dos professores.

Além de problemas estruturais pela falta de laboratórios de informática e condições para a realização de recursos tecnológicos, muitas vezes o ensino de estatística se limita a aulas teóricas que são conduzidas de maneira tradicional. Segundo Borba e Penteado (2001, p. 88) até mesmo utilizar a "aula expositiva, seguidas de exemplos no computador, parece ser uma maneira de domesticar essa mídia. A forma de evitar isso seria a escolha de propostas pedagógicas que enfatizem a experimentação, visualização, simulação, comunicação eletrônica e problemas abertos."

Para contrapor-se a essa realidade, é preciso que os cursos de formação inicial e continuada de professores de Matemática atentem em proporcionar capacitação condizente, que possibilitem atividades investigativas e abordagens e metodologias de ensino baseadas na utilização de tecnologias da formação e comunicação, favorecendo e contribuindo para uma formação de professores criativa e crítica compatível com o desenvolvimento tecnológico. (MISKULIN, 2008).

O desenvolvimento da criatividade e da capacidade de agir frente a novas situações será incentivado quando a prática docente não estiver centrada no conteúdo, mas em propostas pedagógicas investigativas que promovem inquietação, perguntas, conflito narrativo que leva à reflexão, e auxilia o aluno a descobrir, criar e produzir conhecimento. (EVANGELISTA, 2015).

Neste sentido, tanto o uso de tecnologia quanto o papel do professor enquanto mediador é apontado por Miskulin (2008, p. 246) como decisivo para promover a construção do conhecimento.

> A mediação do professor desempenha um papel determinante, à medida que o professor cria situações desafiantes, recorta-as em vários problemas intermediários que possibilitam aos alunos deslocarem-se muitas vezes do problema principal, olhando-o e percebendo-o, sob uma outra perspectiva, possibilitando-lhes a busca de novos caminhos, a constante reavaliação de suas estratégias e objetivos, enfim, envolvendo-se, cada vez mais, no processo de construção do conhecimento.

Os conteúdos de Probabilidade e Estatística são extensos e o número de horas disponíveis muitas vezes não é suficiente para atingir todos os objetivos propostos, então Viali (2004, p. 13) afirma que o Excel pode dinamizar o ensino por ser facilmente programável, sendo que a "principal virtude da utilização da planilha Excel no ensino de Estatística está na interface bem conhecida pelos

alunos e na sua grande base instalada", pois dificilmente algum computador que contenha o sistema operacional Windows não terá instalado o pacote Office, que inclui essa planilha. Esse autor assegura que para o ensino de estatística básica os recursos do Excel são suficientes. A simplicidade no manuseio com razoável competência, dado que a planilha aceita a digitação de fórmulas também facilita o aprendizado.

De acordo com Miskulin (2008) o professor deve ter a postura de mediador durante atividades investigativas que utilizam ambientes computacionais na formação de professores. Para ela, "a Tecnologia não consiste apenas em um recurso a mais para os professores motivarem as suas aulas, consiste, sobretudo em um meio poderoso que pode propiciar aos alunos novas formas de gerarem e disseminarem o conhecimento, e, consequentemente, propiciar uma formação condizente com os anseios da sociedade". (MISKULIN, 2008, p. 7)

Maltempi (2008) também enfatiza que a formação deve aliar conhecimentos pedagógicos, conhecimentos tecnológicos e conhecimentos específicos. Portanto, deve possuir objetivos pedagógicos, seguir uma metodologia, atender as necessidades do público alvo e estar inserido em um contexto de ensino-aprendizagem.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

As atividades investigativas foram todas realizadas no software Excel, visando subsidiar os professores na utilização desse recurso em planejamentos futuros. Observamos a participação ativa dos cursistas ao organizar os dados, construir tabelas e gráficos e decidir as funções mais adequadas para a análise, conforme o problema proposto.

Essas atividades contribuíram para o desenvolvimento da competência de resolver problemas com dados reais a partir da mobilização e articulação de conceitos e procedimentos estatísticos. Também observamos o desenvolvimento de habilidades como planejar e executar o plano amostral para maximizar as informações contidas nos dados coletados e comunicar os resultados por meio de relatório contendo gráficos e interpretação das medidas de tendência central e de dispersão utilizando o Excel, em concordância com a habilidade EM13MAT202 apontada na BNCC (BRASIL, 2018).

A participação dos cursistas durante as atividades investigativas, seu interesse e desempenho mostraram que a proposta de atividades investigativas com o uso do Excel é válida e adequada para o ensino de Estatística na formação de professores. A pesquisa de Jacobini (2004) encontrou

resultados similares quanto ao êxito da atividade quando utilizaram planilha Excel. Na ocasião, os estudantes também demonstraram envolvimento com a atividade e ampliaram conhecimentos estatísticos.

Os cursistas reconheceram que o desenvolvimento de competências estatísticas resultou da possibilidade de integrar a teoria com a prática, de participar da coleta, da organização e análise de dados ao desenvolverem um trabalho investigativo, confrontar ideias e realizar diversas atividades com o Excel.

Foi possível perceber que realizar atividades investigativas com o uso do Excel é uma estratégia de ensino que envolve os cursistas, pois foram notórios o empenho e o interesse pela atividade. Eles acharam interessante o uso da planilha e se mostraram dispostos a desenvolver atividades com o Excel em suas salas de aula.

A abordagem dialógica promoveu discussões sobre a melhor forma de análise, a diferença entre os testes estatísticos, as conclusões possíveis conforme as especificidades do método empregado e quais suas limitações. A partir do ambiente de reflexão os acadêmicos e professores analisaram criticamente as informações coletadas, sendo decisivas para a tomada de decisões baseadas na análise dos resultados. O uso da planilha eletrônica transformou a sala de aula em um ambiente de aprendizagem ativa de conceitos estatísticos. Como afirma Kenski (2007, p. 46) as tecnologias "transformam a realidade da aula tradicional, dinamizam o espaço de ensino-aprendizagem".

Os alunos relataram que durante o Ensino Médio não utilizaram planilhas no ensino de Estatística, apenas aulas teóricas com resolução de exercícios do livro texto e isso dificultou a compreensão de conceitos estatísticos e acreditam que o trabalho com o Excel a partir de coleta de dados reais facilitou o entendimento de conceitos estatísticos e assim, alcançaram a literacia, raciocínio e pensamento estatístico.

Compreendemos que a literacia foi atingida porque demonstraram capacidade de interpretar e avaliar criticamente as informações estatísticas. O raciocínio estatístico foi expresso pela forma como raciocinaram com as ideias estatísticas e compreenderam as informações estatísticas. O pensamento estatístico foi percebido ao compreenderem a natureza da amostragem e realizarem inferências.

Como resultados, a partir de procedimentos de análise, avaliação e reflexão desta Pesquisa-ação, evidenciamos que as atividades investigativas com apoio do Excel oportunizaram a receptividade dos participantes quanto à proposta, a participação ativa na realização das tarefas, o interesse em trabalhar com dados reais e interdisciplinaridade, o desenvolvimento de competências estatísticas e a disposição em futuramente utilizar a planilha eletrônica no ensino de Estatística.

As atividades investigativas com o uso do Excel favoreceram o trabalho em equipe. Kenski (2007) também apontou que o uso de tecnologias da informação e comunicação impulsiona a aprendizagem coletiva dos estudantes. O trabalho em equipe mediado pelo professor auxiliou o desenvolvimento de competências estatísticas, pois cooperaram entre si durante a coleta, organização e análise dos dados. O uso de questões reais possibilitou a comunicação, a autonomia, a criatividade e o pensamento crítico dos cursistas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluímos que o uso de atividades investigativas com o uso da planilha eletrônica contribuiu significativamente para o desenvolvimento das competências relacionadas à Educação Estatística. Esta experiência se mostrou um caminho profícuo para auxiliar na promoção do letramento, do raciocínio e do pensamento estatístico e na formação de acadêmicos e professores mais preparados para atuar com apoio de tecnologias digitais na Educação Básica.

Dessa maneira, o presente estudo foi importante para evidenciar o quanto as atividades investigativas com o uso de tecnologias podem contribuir com um ambiente de ensino que favorece a autonomia e o desenvolvimento de competências estatísticas.

O curso de extensão propiciou os professores e futuros professores de Matemática um ensino dinâmico e motivador, na qual as TIC e atividades investigativas foram decisivas na promoção de competências estatísticas.

Espera-se que a formação viabilizada por esse curso de extensão, capacite os professores de Matemática a mudar a realidade das aulas de Matemática, transformando em um ensino dinâmico e motivador, no qual a Estatística seja estudada por meio de recursos tecnológicos e atividades investigativas e assim, proporcionar o desenvolvimento de competências estatísticas dos estudantes.

Apontamos como desafio, a necessidade de se colocar em evidência e promover novas experiências educativas com apoio de tecnologias na formação inicial e continuada de professores de Matemática.

REFERÊNCIAS

BEN-ZVI, D.; GARFIELD, J. **The challenge of developing statistical literacy, reasoning, and thinking**. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers. 2004.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação:** Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal, 1994 (Coleção Ciências da Educação).

BORBA, M. de C.; PENTEADO, M. G. **Informática e educação matemática.** Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2001. 106 p. (Coleção Tendências em Educação Matemática).

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática**. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Parecer CNE/CES 1.302/2001**. Sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES13022.pdf> Acesso em: 15 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CAZORLA, I. M. **A relação entre a habilidade viso-pictórica e o domínio de conceitos estatísticos na leitura de gráficos**. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

ELIA, M. F.; SAMPAIO, F. F. **Plataforma Interativa para Internet**: Uma proposta de Pesquisa-Ação a Distância para professores. Anais do XII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, 102-109, 2001.

EVANGELISTA, D. H. R. **Educação estatística crítica na formação do engenheiro ambiental.** Tese 2014. 207 p. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2014.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 23ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra S.A., 1999.

GAL, I. Adults Statistical Literacy: meanings, componentes, responsibilities. **International Statistical Review**, v. 70, n. 1, 2002. p. 1-25.

JACOBINI, O. **A modelagem matemática como instrumento de ação política na sala de aula**. Tese de Doutorado. Rio Claro: Instituto de Geociências e Ciências Exatas - UNESP, 2004.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. 2. ed. Campinas: Papirus, 2007.

LEITE, L. S. Mídia e a perspectiva da tecnologia educacional no processo pedagógico contemporâneo. In: FREIRE, W. (org.) **Tecnologia e educação**: as mídias na prática docente. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

LÉVY, P. **Cibercultura**. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 1999.

LORENZATO, S. **Para aprender Matemática**. 2. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção Formação de Professores).

MALTEMPI, M. V. Educação matemática e tecnologias digitais: reflexões sobre prática e formação docente. **Acta Scientiae**: Revista de Ensino de Ciências e Matemática, Canoas, v. 10, n. 1, p. 59-67, 2008.

MISKULIN, R. G. S. As possibilidades didático-pedagógicas de ambientes computacionais na formação colaborativa de professores de matemática. In: FIORENTINI, D. (Org.). **Formação de professores de matemática:** explorando novos caminhos com outros olhares. Campinas: Mercado de letras, 2008. p. 217-248.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação.** 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educ. Pesqui.** São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, dezembro de 2005. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf> Acesso em: 15 abr. 2019.

VIALI, L. **Uma avaliação da planilha para o ensino de Probabilidade**. Anais: VIII ENEM - Encontro Nacional de Educação Matemática. Recife: UFPE, 2004.



A MATEMÁTICA DIVERTIDA DE MALBA TAHAN NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA

EVANGELISTA, Dilson Henrique Ramos
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
dilsonh@gmail.com

EVANGELISTA, Cristiane Johann
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
cristiane.eva@gmail.com

RESUMO

Este trabalho apresenta resultados da pesquisa "A Matemática divertida de Malba Tahan" que discute o uso de atividades investigativas interdisciplinares, aliando Matemática à Literatura na formação de professores que ensinam Matemática. O estudo teve como objetivo investigar as potencialidades pedagógicas do uso de atividades investigativas inspiradas na Matemática Recreativa de Malba Tahan, identificando, sobretudo, indícios de desenvolvimento de competências e habilidades matemáticas. A pesquisa justifica-se pela importância de desenvolver alternativas metodológicas diferenciadas e interdisciplinares na formação de professores de Matemática. O contexto para a produção dos dados foi o curso de extensão realizado com acadêmicos e professores de Matemática na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. A metodologia empreendida na pesquisa é de natureza qualitativa, do tipo Pesquisa-ação, que promoveu a interação entre os pesquisadores e os demais envolvidos durante as fases de diagnóstico, planejamento, ação e avaliação das atividades. Foram planejadas e aplicadas tarefas investigativas e lúdicas baseadas em problemas desafiadores e contextualizados, o uso de literatura, material manipulativo e vídeos. O referencial teórico da pesquisa é constituído pelos estudos sobre competências matemáticas, atividades investigativas, resolução de problemas e formação de professores. O material de análise é constituído por questionário, observação participativa, diário de campo dos pesquisadores e produção dos cursistas. Com a análise realizada, é possível afirmar que o uso atividades investigativas interdisciplinares inspiradas na Matemática Recreativa de Malba Tahan mobilizaram diferentes competências e habilidades matemáticas, como o desenvolvimento da linguagem, do pensamento algébrico, do raciocínio lógico e da criatividade na elaboração de estratégias de resolução de problemas e na busca de soluções. A curiosidade, concentração, autoconfiança foram evidenciadas ao encontrarem diferentes soluções por meio de trabalho em grupos. Os participantes argumentaram que o curso propiciou momentos divertidos de aprendizagem Matemática e o material utilizado no curso poderá dinamizar e enriquecer suas futuras aulas de Matemática da Educação Básica. O estudo desenvolvido mostra que este é um

contexto rico para realização de novas práticas e pesquisas na formação inicial e continuada de professores de Matemática.

Palavras-chave: Formação de professores. Atividades Investigativas. Malba Tahan. Competências.

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores para a Educação Básica constitui-se em processo dinâmico e complexo, relacionado à melhoria permanente da qualidade social da educação. (BRASIL, 2015). Devido a essa complexidade, exige-se que a formação docente inicial e continuada seja direcionada a aprofundar as temáticas educacionais, propiciar atualizações, ampliar as possibilidades de trabalhar com estratégias metodológicas inovadoras, aliar teoria à prática e promover o desenvolvimento da criticidade e da criatividade.

Um dos pioneiros no uso de estratégias diferenciadas no ensino de Matemática foi Júlio César de Mello e Souza, mais conhecido como Malba Tahan. Por seus esforços em tornar a Matemática divertida e incentivar os professores a aprimorar a prática pedagógica, a partir de jogos, desafios e histórias, e em sua homenagem foi criado o dia da Matemática.

Em seu livro mais famoso "O homem que calculava", Malba Tahan (1949) assume a identidade de um sábio árabe que sempre demonstrava sua habilidade em resolver engenhosos problemas matemáticos. Apesar das situações inesperadas e aparentemente insolúveis, resolvia magistralmente os problemas. Desafios matemáticos eram apresentados e resolvidos a partir da literatura. Neste sentido, Dalcin (2002) explica que o gênero literário pode ser entendido como um importante veículo para a aprendizagem prazerosa e significativa de Matemática.

A influência desse educador chegou até os dias atuais inspirando os professores a explorar as atividades recreativas a partir de jogos, desafios, resolução de problemas não-mecânicos, literatura, História da Matemática e material concreto no ensino da Matemática. Essas atividades permitem uma participação mais significativa dos alunos em aulas de Matemática, sendo importantes na formação de atitudes necessárias para a aprendizagem, como "enfrentar desafios, lançar-se à busca de soluções, desenvolvimento da crítica, da intuição, da criação de estratégias e da possibilidade de alterá-las quando o resultado não é satisfatório" (BRASIL, 1998, p. 46).

A prática do professor é fundamental para superar a tendência à aplicação de modelos e possibilitar um ensino desafiador e participativo. Bicudo e Paulo (2011, p. 278) realizaram um exercício filosófico sobre pesquisas desenvolvidas em educação matemática e concluíram que "a

prática pedagógica imprópria desenvolvida pelo professor ao ensinar Matemática é apontada como uma das causas das dificuldades de o aluno aprender essa ciência."

Desta forma, propomos a realização de um curso de extensão para acadêmicos e professores de Matemática que desejam aprender novas possibilidades de práticas interdisciplinares a partir da Matemática Recreativa de Malba Tahan. A pesquisa justifica-se pela importância de proporcionar na formação inicial e continuada de professores de Matemática a vivência, exploração e a discussão a respeito de abordagens metodológicas diferenciadas e interdisciplinares que facilitem o aprendizado do aluno.

Neste sentido, a Matemática recreativa de Malba Tahan é uma alternativa metodológica diferenciada por articular o ensino de Matemática com a Literatura, a resolução de problemas e jogos desafiadores. Malba Tahan enfatiza o uso de jogos e tecnologias em sala de aula e defende o uso de uma matemática divertida que não deve ser considerada uma disciplina acabada e estável, mas ser abordada de forma alegre e viva. (SOUZA, 2001).

Desta forma, o curso de extensão "Matemática Divertida de Malba Tahan" pretendeu explorar as potencialidades do uso de atividades investigativas desafiadoras inspiradas na Matemática de Malba Tahan na formação de professores de Matemática. Neste contexto, apresentamos o objetivo geral e os objetivos específicos do estudo:

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Investigar as potencialidades pedagógicas do uso de atividades investigativas inspiradas na Matemática Recreativa de Malba Tahan, identificando indícios de desenvolvimento de competências e habilidades matemáticas.

1.1.2 Objetivos específicos

Promover a reflexão sobre as discussões teóricas do uso da Matemática Recreativa de Malba Tahan;

Elucidar indícios de desenvolvimento de competências e habilidades matemáticas a partir do uso de Matemática Recreativa de Malba Tahan na formação de professores.

2 METODOLOGIA

O contexto da investigação é o curso de extensão "Matemática divertida de Malba Tahan" realizado na Unifesspa com acadêmicos e professores de Matemática. Desenvolvemos uma pesquisa de natureza qualitativa na modalidade Pesquisa-ação que, segundo Thiollent (2011) é uma estratégia de intervenção que permite aos pesquisadores e outros participantes da pesquisa as condições de buscarem possibilidades e alternativas aos problemas decorrentes da sua realidade educacional, realizando ações de transformação e de reflexão.

Pesquisa-ação é uma estratégia de intervenção social, que promove a discussão, reflexão sobre os próprios problemas de formação em busca de soluções possíveis. (TRIPP, 2005).

Thiollent (2011, p. 19) reconhece que "numa pesquisa convencional não há participação dos pesquisadores junto com os usuários ou pessoas da situação observada. Além disso, sempre há uma grande distância entre os resultados de uma pesquisa convencional e as possíveis decisões ou ações decorrentes". Porém, na Pequisa-ação, existe o desejo de mudança, de transformação, de melhoria da realidade educacional vivenciada, por isso é possível estudar o percurso das ações "durante o processo de transformação da situação" (THIOLLENT, 2011, p. 19).

Uma das potencialidades desta proposta de ação é "conceder aos pesquisadores e os agentes alvo da pesquisa as condições de se tornarem capazes de buscar as soluções para seus problemas reais, realizando ações de transformação e de reflexão" (THIOLLENT, 2011, p. 8).

Esta estratégia inclui planejamento, implementação, monitoramento e reflexão sobre a ação desenvolvida.

Elaboramos atividades investigativas baseadas nos livros "O homem que calculava" (TAHAN, 1949) e "Matemática Divertida e Curiosa" (SOUZA, 2001), resolução de desafios matemáticos por meio de trabalho em grupos formados pelos participantes. Monitoramos o progresso das atividades a partir da observação participativa, do diário de campo dos pesquisadores e da produção dos cursistas e, por fim, refletimos sobre seus resultados.

Escolhemos a Pesquisa-ação porque ela constitui-se como “uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos” (TRIPP, 2005, p. 445).

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Malba Tahan pode ser considerado “como o principal nome da Matemática Recreativa brasileira e um dos mais importantes do mundo”. (LOPES, 2012, p. 5). Segundo Lopes (2012, p. 5), a Matemática Recreativa “é uma Matemática que as pessoas fazem por deleite, para ter prazer, para desenvolver a mente, para pensar, para se divertir, para jogar”. Portanto é uma Matemática divertida, que serve ao espírito.

Malba Tahan escreveu e publicou mais de cento e vinte livros, a maioria de assuntos matemáticos voltados para alunos e professores (FERNANDES, 2014). Suas obras são diversificadas, algumas são de literatura infanto-juvenil, outras de desafios matemáticos, didática, história, curiosidades, além de retratar o cotidiano e os valores da cultura árabe em meio a histórias fantasiosas.

O “homem que calculava” (TAHAN, 1949) é uma obra literária em que a matemática aparece em contexto histórico e lúdico, permeado de aventuras do personagem Beremís Samir aliando Matemática à Literatura. A partir dessa obra, Malba Tahan foi indicado para cadeira de número 8 na Academia Pernambucana de Letras. Mas seu valor não reside apenas para estudos literários.

Durante a escrita de “O Homem que Calculava”, o escritor “Malba Tahan cuidou interdisciplinarmente de cada palavra e frase, de cada história e de cada conteúdo matemático que seria explorado nos mais diversos problemas que Beremís Samir teria que resolver ao longo de sua viagem de visita a Bagdá”. (OLIVEIRA, 2004, p. 178).

No conto, Beremís Samir é capaz de resolver qualquer problema, e suas habilidades impressionam seus companheiros, que o colocam a prova em diversas situações. Entre suas incontáveis aventuras, apaixona-se pela princesa, e a mão de sua amada depende da solução de um desafio matemático proposto pelo rei. Assim, embarcamos em uma aventura matemática, presos pela magia do enredo.

Lopes (2012) defende que a história e produção literária de Malba Tahan precisa ser conhecida, estudada e discutida em aulas de Matemática. Oliveira (2004, p. 182) também expõe que

se trata de “uma obra viva, de uma audácia maior, que merece ser “reamanhecida” nos programas de formação inicial e continuada de educadores”.

Para essa autora, a Matemática Recreativa, é uma Matemática que as pessoas fazem por para desenvolver a mente, para pensar, jogar, se divertir e aprender matemática. A Matemática exposta por Malba Tahan tem esse potencial porque utiliza histórias reais, histórias fantasiosas, jogos que despertam curiosidade e raciocínio matemático, ou seja, na Matemática Recreativa “cada momento na resolução dos problemas deve ser de investigação, descoberta, prazer e aprendizagem”, enfatiza Stancanelli (2001, p.120).

A literatura está presente em forma de histórias e contos que narram problemas e desafios que envolvem conhecimentos matemáticos como comprimento, massa e capacidade, medidas de tempo, frações, contagem, operações aritméticas, figuras planas, sistema de numeração decimal, cálculo mental. Durante as aulas, a leitura das obras de Malba Tahan além de divertir, podem auxiliar na aprendizagem de vários conceitos matemáticos, aliando Matemática e Literatura.

Romper as fronteiras disciplinares existentes nos currículos escolares exige pensar a formação de professores segundo uma perspectiva crítica da educação com o objetivo de “superar a fragmentação do conhecimento e construir uma compreensão que organize os conhecimentos de maneira sistêmica, articulada aos de conceitos e metodologias de diferentes áreas do conhecimento na busca da aprendizagem” (PIMENTA, 2002, p. 24).

Para superar essa fragmentação no currículo, Smole e Diniz (2001) defendem o entrelaçamento da matemática, da produção de textos e do uso da linguagem para o desenvolvimento de habilidades matemáticas e de escrita. Essas autoras entendem que a aproximação dessas áreas se constitui numa proposta interdisciplinar e para, além disso, promove a valorização de “habilidades que compõem a realidade complexa de qualquer sala de aula” (SMOLE; DINIZ, 2001, p. 29).

Apesar de os professores de Matemática raramente utilizarem a produção de textos como parte do currículo da disciplina, a produção e interpretação de textos pode desencadear atividades investigativas interdisciplinares. A produção de textos é um componente essencial no ensino e aprendizagem de Matemática porque, segundo Smole e Diniz (2001) a leitura é um dos principais meios para ampliar a compreensão de qualquer área do conhecimento.

A realização de investigações matemáticas proporciona “o estabelecimento de conexões com outros conceitos matemáticos e até extramatemáticos”. (PONTE; BROCARDO; OLIVEIRA, 2009, p. 51). Entendemos por investigação matemática,

> A atividade de ensino-aprendizagem que ajuda a trazer para a sala de aula o espírito da atividade matemática genuína, constituindo, por isso, uma poderosa metáfora educativa. O aluno é chamado a agir como um matemático, não só na formulação de questões e conjecturas e na realização de provas e refutações, mas também na apresentação de resultados e na discussão e argumentação com os seus colegas e o professor. (PONTE; BROCARDO; OLIVEIRA, 2009, p.23)

Ponte, Brocardo e Oliveira (2009) explicam que o sucesso de uma investigação matemática depende do ambiente criado em sala de aula, então vemos a necessidade de re(significar) o ensino de matemática e a formação de professores na perspectiva da busca de um ambiente de sala de aula interdisciplinar.

Neste sentido, o aperfeiçoamento dos professores, seu desenvolvimento teórico e prático desenvolve-se em sintonia com uma educação interdisciplinar e investigativa, no qual eles buscam "contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos" (BRASIL, 2018, p. 15).

As atividades diferenciadas e interdisciplinares são significativas aos alunos quando criam um ambiente propício à investigação que os incentivam "a pensar por eles mesmos, a questionar, observar padrões – resumindo, desenvolver uma atitude de investigação matemática". (LORENZATO, 2010, p. 91)

Desta forma, Nacarato, Mengali e Passos (2009) entendem que para a sala de aula se transformar num ambiente de aprendizagem propício à investigação, deve haver a negociação de significados e a construção de novos conhecimentos.

Neste contexto, é importante ressaltar a responsabilidade do professor no que se refere ao sucesso do ensino e da aprendizagem da Matemática e desenvolver de competências e habilidades. (BICUDO; PAULO, 2011). Competência no sentido de desenvolver estratégias para resolver problemas, ou seja,

> Competência significa mobilizar recursos para o enfrentamento de situações-problema o que implica ativar esquemas mentais, ou seja, assimilar as informações dadas pelo problema a partir de nossas estruturas mentais para lhes atribuir significados. Assimilar essas informações supõe construir um sistema de interpretações que possa validar nossas hipóteses e ideias sobre a situação. Mais ainda, esse sistema de interpretações supõe uma tomada de decisão, uma escolha a partir da qual selecionamos procedimentos e estratégias de ação que julgamos serem as melhores naquele momento. Este processo implica ainda agir correndo riscos, pois nem sempre sabemos escolher o melhor caminho para a resolução do problema. (BRASIL, 2002, p. 38).

A Base Nacional Comum Curricular evidencia a necessidade dos estudantes serem estimulados a desenvolver competências e habilidades. As habilidades se diferenciam das

competências devido ao seu caráter menos abrangente, mais funcional e particular, e assim, as habilidades podem ser entendidas como competências específicas. (BRASIL, 2018).

Algumas competências que podem ser desenvolvidas a partir de atividades investigativas se referem a: “utilizar estratégias, conceitos e procedimentos matemáticos para interpretar situações em diversos contextos”. (BRASIL, 2018, p. 532); utilizar esses recursos “para interpretar, construir modelos e resolver problemas em diversos contextos, analisando a plausibilidade dos resultados e a adequação das soluções propostas, de modo a construir argumentação consistente”. (BRASIL, 2018, p. 535); compreender e utilizar diferentes registros matemáticos “na busca de solução e comunicação de resultados de problemas, de modo a favorecer a construção e o desenvolvimento do raciocínio matemático”. (BRASIL, 2018, p. 538). Das habilidades destacamos “resolver e elaborar problemas do cotidiano, da Matemática e de outras áreas do conhecimento, que envolvem equações lineares simultâneas, usando técnicas algébricas e gráficas, incluindo ou não tecnologias digitais”. (BRASIL, 2018, p. 536).

Todas estas competências estão relacionadas a procedimentos e estratégias para resolver problemas, especialmente para solucionar demandas complexas da vida cotidiana.

Ponte, Brocado e Oliveira (2009) advogam que as investigações matemáticas perpassam por diversos objetivos, entre eles que o aluno seja capaz de usar conhecimentos matemáticos na resolução de problemas, que desenvolva a capacidade de realizar investigações e atitudes de persistência e gosto pelo trabalho investigativo.

Um recurso pedagógico importante no ensino e aprendizagem da matemática é a resolução de problemas, pois “trabalhar com situação-problema permite, entre outras coisas, desenvolver estratégias necessárias para solucionar tais situações, trabalhar com modelagem matemática traduzindo tais situações para linguagem matemática” (LORENZATO, 2010, p. 149).

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL 2018, p. 224) considera “importante incluir a história da Matemática como algo capaz de despertar interesse e representar um contexto significativo para aprender e ensinar a Matemática”.

A Matemática Recreativa de Malba Tahan inclui a resolução de problemas, a história da Matemática em meio a uma diversidade de histórias e contos. Ela já foi utilizada em outras pesquisas como Faria (2004) e Oliveira (2004) que obtiveram resultados positivos na formação de professores e alunos.

Faria (2004) relatou os resultados dos projetos Malba Tahan “Vai à Escola” e a “Escola Vai a Malba Tahan”, experiências de educação continuada de professores e voltadas à formação de alunos

da Rede Municipal de Queluz. Faria (2004, p. 156) associou “as contribuições de Júlio César de Mello e Souza Malba Tahan à formação de educadores como os sete feixes de luz que se dissipam do prisma de sua prática educativa”. A pesquisa dessa autora está centrada na interdisciplinaridade, mas evidencia e reflete sobre a potencialidade dos trabalhos de Malba Tahan com: projetos interdisciplinares, jogos, resolução de problemas, laboratório de ensino de matemática, uso da história e os valores éticos e morais, os sete feixes de luz.

Essa autora destaca que os contos, romances, histórias infantis de Malba Tahan revelam uma multiplicidade de possibilidades na formação inicial e continuada de professores, e também servem para educar e ensinar os alunos, ao despertar a atenção pelo estudo de matemática de uma forma dialogal e criativa.

A tese de Ghelli (2019) teve por objetivo geral apresentar possibilidades metodológicas diferenciadas por meio de um trabalho interdisciplinar na articulação do ensino de Matemática por meio da Literatura Infantil. Os resultados evidenciaram que as aproximações interdisciplinares entre o ensino da Matemática e a Literatura Infantil muito têm a contribuir para com a prática pedagógica do professor, bem como no processo de aprendizagem do aluno.

A pesquisa de Costa (2014) concluiu que a Matemática recreativa promove a comunicação de aspetos da história e da cultura da matemática, permitindo que muitos problemas da antiguidade sejam (re)conhecidos e considerados. Essa autora destaca que atividades com caráter pedagógico e lúdico, como jogos matemáticos e puzzles são importantes na aprendizagem de conhecimentos matemáticos, no desenvolvimento das competências de raciocínio lógico e cálculo mental, além de promover atitudes de persistência e gosto em aprender.

Desta forma, a Matemática Recreativa pode ser entendida como um meio para combater a fragmentação do currículo, superando “o grande desafio que se coloca à escola e aos seus professores de construir um currículo de matemática que transcenda o ensino de algoritmos e cálculos mecanizados” (NACARATO; MENGALI; PASSOS, 2009, p. 32).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com base na Pesquisa-ação desenvolvida percebemos que a utilização de textos de Malba Tahan em aulas de Matemática promoveu um ensino interdisciplinar aliando Matemática a Literatura. Como explicitaram Smole e Diniz (2001, p. 29) a articulação entre a língua materna e a linguagem

matemática em sala de aula “é um processo interdisciplinar e favorece a valorização de diferentes habilidades que compõem a realidade complexa da sala de aula”.

Evidenciamos que interpretar e reescrever as histórias de Malba Tahan auxiliou os acadêmicos e professores a aprimorarem percepções e reflexões pessoais sobre o prazer de aprender Matemática, como pontuaram Smole e Diniz (2001). Além disso, ao ler e produzir textos em matemática, a partir das obras de Malba Tahan os acadêmicos e docentes tiveram “oportunidades de usar habilidades de ler, ouvir, observar, questionar, interpretar e avaliar seus próprios caminhos, as ações que realizaram” (SMOLE; DINIZ, 2001, p. 31).

Os cursistas relataram que as atividades investigativas foram muito prazerosas e se sentiram estimulados a aprender Matemática. Esse resultado vai ao encontro da percepção de Nacarato, Mengali e Passos (2009) ao declararem que “[...] quando os alunos percebem e compreendem as situações matemáticas em um simples texto de Literatura Infantil, seu interesse pela leitura aumenta e eles se sentem estimulados”.

As atividades promoveram o diálogo da Matemática com a Literatura e as aproximações interdisciplinares entre o ensino da Matemática e a Literatura contribuíram no processo de aprendizagem de Matemática e no desenvolvimento do raciocínio matemático.

Integrar Literatura às aulas de Matemática tornou o processo de ensino e aprendizagem significativos e inovadores, tanto para os cursistas, quanto para os professores. Ao romper com as fronteiras disciplinares existentes nos currículos escolares, superamos a fragmentação do conhecimento matemático, não restringindo a matemática a si mesma.

As atividades foram divididas em momentos de contação de histórias, leitura e escrita de quadrinhos, de vídeos com histórias do livro “O homem que calculava”, resolução de problemas curiosos e desafios matemáticos. Os participantes tiveram tempo para socializar as leituras, levantar questões, dúvidas, pensar sobre elas, explorar conjecturas e apresentá-las aos colegas e aos professores que atuaram como mediadores para avançarem no conhecimento.

Os alunos participaram ativamente de todas as atividades, de modo que o espaço constitui-se em momentos de aprendizagens e trocas de experiências que resultaram no desenvolvimento de diversas competências como raciocínio lógico e criatividade para solucionar problemas.

A partir do engajamento produtivo nas atividades investigativas, observamos o desenvolvimento da autonomia intelectual, da criatividade e da capacidade de ação, reflexão e crítica dos participantes.

Os alunos tiveram a possibilidade de aprender Matemática, desenvolver curiosidade, concentração, autoconfiança, e divertir-se ao utilizar material manipulativo, assistir vídeos, resolver desafios e problemas.

Evidenciamos também que os cursistas trabalharam coletivamente, interagiram com seus pares de forma cooperativa, e revelaram segurança quanto à própria capacidade de construir e aplicar conhecimentos matemáticos, utilizaram diferentes conceitos e procedimentos de Aritmética, Álgebra, Geometria, Estatística desenvolvendo a autoestima e a perseverança na busca de soluções.

Destacamos que durante a resolução de desafios matemáticos os alunos resolveram os problemas por diferentes métodos, o que foi decisivo para a construção de conhecimentos matemáticos. Para Stancanelli (2001, p.109) "o trabalho com duas ou mais soluções faz com que o aluno perceba que resolvê-los é um processo de investigação do qual ele participa como ser pensante e produtor de seu próprio conhecimento". Segundo esse autor, o uso de problemas com mais de uma solução "rompe com a crença de que todo problema tem uma única resposta", ou que há uma única maneira certa de resolvê-lo.

Por fim, nosso estudo se aproxima dos resultados de outras pesquisas, como Costa (2014) que apontou o desenvolvimento de conhecimentos matemáticos, de atitudes, como persistência e gosto em aprender e competências, tais como raciocínio e cálculo mental.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo teve como objetivo investigar as potencialidades pedagógicas do uso de atividades investigativas inspiradas na Matemática Recreativa de Malba Tahan, identificando, indícios de desenvolvimento de competências e habilidades matemáticas.

A partir da ação de extensão desenvolvida com base na Matemática Recreativa de Malba Tahan trabalharam-se diversos conhecimentos matemáticos, conectamos a matemática e a literatura, a partir da contação de história, jogos, filmes contendo desafios matemáticos.

O uso de atividades investigativas interdisciplinares inspiradas na Matemática Recreativa de Malba Tahan mobilizou diferentes competências e habilidades matemáticas, como o desenvolvimento da linguagem, do pensamento algébrico, do raciocínio lógico e da criatividade na elaboração de estratégias de resolução de problemas e na busca de soluções.

O curso propiciou momentos divertidos de aprendizagem Matemática e o material utilizado no curso poderá dinamizar e enriquecer as futuras aulas de Matemática da Educação Básica. O estudo desenvolvido mostra que este é um contexto rico para realização de práticas e pesquisas na formação inicial e continuada de professores de Matemática. Espera-se que este estudo sirva de inspiração para novas propostas que possibilitem uma educação matemática divertida e desafiadora.

REFERÊNCIAS

BICUDO, M. A. V. ; PAULO, R. M. Um exercício filosófico sobre a pesquisa em Educação Matemática no Brasil. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 25, n. 41, p. 251 – 298, dez. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: matemática. Brasília: MEC/SE, 1998. 92 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Exame Nacional do Ensino Médio**: Eixos Cognitivos do ENEM. Brasília: MEC/Inep, 2002. 108 p.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file> Acesso em: 15 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85121-bncc-ensino-medio/file> Acesso em: 15 abr. 2020.

COSTA, O. da. **A matemática recreativa no ensino básico**. 2014. 98f. Dissertação (Mestrado em Ciências – Formação Continuada de Professores) - Área de especialização em Matemática, Universidade do Minho, 2014.

DALCIN, A. **Um olhar sobre o paradidático de matemática**. 2002. 222p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253381>. Acesso em: 3 ago. 2020.

FARIA, J. C. **A Prática Educativa de Júlio César de Mello e Souza Malba Tahan**: um olhar a partir da concepção de Interdisciplinaridade de Ivani Fazenda. Dissertação de mestrado, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo. 2004.

FERNANDES, M. de S. N. de O. **Literatura Infantil nas aulas de Matemática:** uma estratégia facilitadora para o processo de ensino e de aprendizagem. Pindamonhangaba-SP - FUNVIC. 2014.

GHELLI, K. G. M. **Aproximações interdisciplinares entre o ensino da matemática e a literatura infantil**: uma aprendizagem significativa. 2019. 143 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.14393/ufu.te.2019.2378>. Visualizado em: 10 jun. 2020.

LOPES, A. J. Dia da Matemática e a obra didática de Malba Tahan, para além do homem que calculava. **Sociedade Brasileira de Educação Matemática** (SBEM): Boletim n. 13. Brasília, 2012. Disponível em: <http://www.sbem.com.br/files/Boletim13.pdf> Visualizado em: 10 jun. 2020.

LORENZATO, S. **O laboratório de ensino de matemática na formação de professores**. 3. Ed - campinas, SP: autores associados 2010.

NACARATO. A. M.; MENGALI, B. L.; PASSOS. C. L. B. **A Matemática nos anos Iniciais do Ensinar e do Aprender**. Belo Horizonte-MG, Autêntica, 2009.

OLIVEIRA, J. C. de F. **A prática educativa de Júlio César de Mello e Souza Malba Tahan:** um olhar a partir da concepção de interdisciplinaridade de Ivani Fazenda**.** 2004. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de São Paulo, 2004. 278 f.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores**: identidade e saberes da docência. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PONTE, J. P. da; BROCARDO, J.; OLIVEIRA, H. **Investigações matemáticas na sala de aula.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009. (Coleção Tendências em Educação Matemática).

SMOLE, K. S.; DINIZ, M. I. (Org.). **Ler, escrever e resolver problemas:** Habilidades básicas para aprender matemática. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SOUZA, J. C. de M. **Matemática Divertida e Curiosa**. Rio de Janeiro, Editora Record, 2001.

STANCANELLI, R. Conhecendo diferentes tipos de problemas. In: SMOLE, K. S.; DINIZ, M. I. (Org.). **Ler, escrever e resolver problemas:** Habilidades básicas para aprender matemática. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 103-120.

TAHAN, M. **O Homem que Calculava**. Rio de Janeiro, Record, 1949.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação.** 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educ. Pesqui.** São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, dezembro de 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf> Acesso em: 15 abr. 2019.

EIXO 02: A INTERDISCIPLINARIDADE EM CONTEXTOS DE APRENDIZAGENS: CONSTRUÇÃO DE NOVOS CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO

EIXO 02 GT1. MULTICULTURALIDADE, IDENTIDADE E INTERDISCIPLINARIDADE

Apresentação do Gt:

Refletir a respeito do uso da linguagem no contexto educativo, compreendendo a complexidade dos processos de eliminação ou minimização das exclusões em vinculação com as perspectivas interculturais, inclusivas, da diversidade e da justiça social. Discussão sobre os estudos das políticas de ações afirmativas; cotas no ensino superior e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Coordenador do Gt:

Esp. Monik Monteiro

31/JUL e 1 e 2/AGO 2020
IV CONEPI
IV CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO & PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES
conepi.contatosempreendimentos.com.br
Evento 100% Online

TODOS SÃO IGUAIS PERANTE A LEI, SEM DISTINÇÃO DE QUALQUER NATUREZA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E AFRODESCENDENCIA CAPTADAS EM HISTÓRIAS E PINTURAS ESTUDO DE CRIANÇAS

SILVA, Suzana Firmino da
profsuzanasilva@gmail.com

JALES, Carlos Alberto
Universidade Federal da Paraíba
Orientador

RESUMO

O presente trabalho aborda o processo de construção da identidade étnico-racial de crianças a partir da perspectiva da representação social captadas em paradidáticos e telas de Candido Portinari. O interesse pela temática tem uma relação direta com minha própria história de vida. Durante a infância, vivenciei experiências de discriminação e preconceito racial dentro do próprio contexto familiar. Cresci ouvindo uma tia sempre dizer a minha mãe: “Essa menina é tão moreninha!”. Eu não queria ser identificada como negra, pois, parecia ser uma coisa anormal ter a pele diferente daquela tia. Essas palavras me acompanharam por toda vida, fazendo-me refletir sobre quantas crianças, cotidianamente, passam pelos mesmos traumas. O universo da criança vai sendo construído através das relações sociais que ela estabelece no lar, na escola e na cultura e nos vários espaços que frequenta. Nessa perspectiva, as interações sociais vão dando os contornos de uma identidade própria que, consequentemente, determinará sua visão de mundo. Daí, a necessidade de trazer essa discussão cada vez mais precoce aos espaços educativos. Pensando a escola como espaço de inclusão e diversidade, torna-se fundamental, refletir sobre as formas de preconceito e discriminação que se manifestam nas interações entre pares e entre adultos no contexto escolar. Nesta direção, esta pesquisa pretende responder a seguinte questão: quais as representações sociais de crianças sobre a cor da sua pele e quais as implicações dessas representações para a construção de sua identidade cultural? Parto do pressuposto de que é na escola que construímos as nossas visões de mundo, consequentemente, é papel do/a educador /a possibilitar uma educação que promova a igualdade e equidade social, que eleve a autoestima dos educandos, saudando a todas as etnias sem distinção de cor, de credo ou qualquer outra diferença, principalmente, considerando a diversidade cultural miscigenação racial na qual estamos inseridas.

Palavras-chave: Representação Social. Identidade. Diversidade. Lei 10690. Criança.

1 INTRODUÇÃO

O objetivo deste estudo é conhecer as representações sociais de crianças , por meio de duas expressões: livros infanto-juvenis (compondo identidade étnica), Menina Bonita do Laço de Fita e O Menino Marrom, e duas obras de arte do artista Candido Portinari, Crianças Famosas.

Este trabalho busca compreender as influências que livros de literatura infanto-juvenil com protagonistas afrodescendentes como sujeitos históricos e sociais exercem no processo de construção da identidade étnico-racial no cotidiano escolar de duas escolas situadas na cidade de Goiana, no Estado de Pernambuco, uma pública e outra particular, confrontando opiniões entre os sujeitos pesquisados.

Durante minha infância, contei com fatos negativos, que, posteriormente, o estudo comprovará em textos semelhantes no referencial teórico. O preconceito começa dentro do lar, e assim também aconteceu comigo. Cresci ouvindo uma tia dizer sempre a minha mãe: “Essa menina é tão moreninha!” Eu, única filha de minha mãe, tendo três irmãos, fui dando espaço às palavras dessa tia, baixando minha autoestima, num processo reforçado na escola. Sempre tímida, com medo de falar, de me expor, para que as pessoas não voltassem o olhar para mim, parecia invisível para meus colegas de sala. Tinha só uma amiga, olhava ao meu redor e não via outros semelhantes a mim. Posteriormente, mudei e fui para outra escola, também pública, onde senti mais dificuldades. A invisibilidade piorou, e não me lembro de ter hasteado a bandeira no momento cívico nem um só dia. Mesmo com as dificuldades, fui lutando para ter um espaço. Os livros sempre mostrando a escravidão, a subalternidade, a inferioridade, como também o fato de escolas e alguns professores não apurarem o olhar para essa questão, o que tanto prejudica nossas vidas em sociedade escolar. Diante desse quadro, era quase impossível que eu me sentisse valorizada. Estudávamos, porém o mundo não era para nós. Uma barreira de vidro não nos deixava passar, apenas olhávamos os outros pela vidraça. Como quebrar essa barreira numa época que havia tão pouca valorização a tal tema, mantendo-nos invisíveis perante a sociedade? Minha mãe, uma mulher guerreira, mesmo sem completar seus estudos, criou-nos sozinhas, sempre me apoiando e me fazendo acreditar que eu podia. As condições financeiras eram poucas, contudo, o desejo de ir sempre mais longe era enorme, chegava a visitar universidades na capital de Pernambuco. Lembro-me disso com muita nitidez. Um certo dia, adentrei numa sala, e lá estava uma moça que defenderia sua pesquisa. Eu não sabia o que

era defesa nem o que ela ia defender, mas meu coração pedia para ficar e ouvir. Assim o fiz. Chegando em casa, disse a minha mãe. “Mãe, eu quero um dia ser universitária e defender o meu trabalho! Eu acho que é um livro”. Naquela época, eu não tinha noção do que era uma dissertação.

Vejo na escola a possibilidade de mudança de estabelecer novos caminhos, novas visões que possibilitem uma educação justa, em igualdade social, elevando a autoestima dos educandos, saudando a todas as etnias sem distinção de cor, de credo ou qualquer outra diferença. Vendo a diversidade normal em virtude de um país tão miscigenado e, na contemporaneidade, globalizado.

As razões me motivaram a estudar e ser professora de história e arte no Ensino Fundamental I de uma escola particular na qual, um dia, quando criança, sonhei estudar (contudo, motivos superiores não me oportunizaram). Em outro momento de minha vida, tive oportunidade de ser professora substituta numa escola municipal da cidade de Goiana. Lá pude conviver com crianças que foram, muitas delas, meus sujeitos nesse estudo, o que me motivou ainda mais a fazer essa pesquisa, auxiliando na autoestima das crianças afrodescendentes. Todavia, pensando nas representações que elas possam vir a ter, contribuindo para um Brasil cidadão, mais justo, saudando as diversas etnias, sem medir capacidades pela cor de pele.

Muitas são as palavras que podemos colocar nessa introdução, contudo, as palavras que intensificam são: “Todos nós merecemos respeito, valorização. Temos direito à cidadania, a um Brasil democrático, exaltando as diferenças com naturalidade de um país miscigenado e diversificado. Sem espaço para preconceitos, não apagando o passado, e sim, reconstruindo-o positivamente, louvando as etnias com respeito e capacidades que qualquer ser pode ter, independentemente de cor, etnia ou credo. Construir, por meio da educação, um Brasil para todos e de todos”.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Conhecer as representações sociais de crianças de duas escolas PA e PU juvenis, compondo identidade étnica: Menina Bonita do Laço de Fita, O Menino Marrom e quatro obras de arte do artista Candido Portinari, na obra Crianças Famosas.

1.1.2 Objetivos específicos

Estimular o olhar para a miscigenação brasileira, a construção do belo da identidade afrodescendente positiva, buscando um estudo que contemple a interação e a valorização africana;

Intensificar a formulação de opiniões, atitudes e valores que desenvolvam e aprimorem o senso crítico, éticos para construção de cidadãos, fornecendo elementos para a composição de uma autoimagem e representação étnica positiva;

Promover a valorização étnica racial, vislumbrando a diversidade cultural através das telas de Candido Portinari.

2 METODOLOGIA

O tipo de pesquisa diante da problemática adotada será de natureza qualitativa, descritiva, entrevista aberta e semiestruturada.

De acordo com Minayo (1995, p. 43), "esse tipo de pesquisa (qualitativa) não pode basear-se no critério numérico, para poder garantir sua representatividade. A amostragem boa é aquela que possibilita abranger a totalidade do problema investigado em suas múltiplas dimensões". Tendo em vista a tipologia da pesquisa, determinamos instrumentos que serviram de suporte para a coleta de dados. Em nossos estudos, questionamos a transparência da imagem, isto é, desafiamos a ideia de que as imagens falam muito do que nós queremos. Os nossos pensamentos e sentimentos interiores, uma representação do nosso eu, guardado no interior do nosso ser.

Antes de iniciar os procedimentos, tendo como resultado outros estudos sobre o tema, fizemos uma análise prévia de alguns livros infanto-juvenis (que promovessem o olhar étnico afrodescendente, utilizados no ensino fundamental I (1° ao 5°), como também obras de arte. Nosso estudo recai nas obras citadas abaixo:

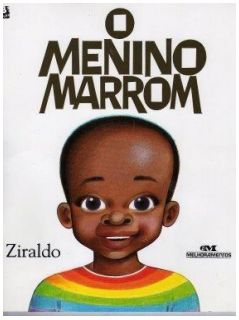
Imagem 1: Capas dos livros

Menina Bonita do Laço de Fita



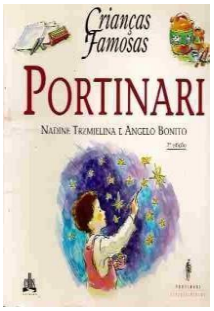
Ana Maria Machado, 2005

Menino Marrom



Ziraldo Alves Pinto, 2009

Crianças Famosas: Portinari



Nadine Trzmielina, 1997 Crianças Famosas Portinari

Imagem 2: Fotos dos quadros de Portinari (contidas na literatura: Crianças Famosas)



Roda Infantil,1932



Futebol, 1935

Fonte: SILVA, 2012

No diário de campo, tivemos, como papel fundamental, o registro das observações no período da pesquisa. Posteriormente, a análise dos questionários forneceu informações complementares para o estudo dos dados.

Os questionários foram instrumentos fundamenatais no processo da pesquisa, pois, com eles, analisamos com detalhes o que os alunos do estudo pensam, sentem e como representam a problemática da pesquisa.

Na pesquisa tivemos como sujeitos alunos de universos diferentes, de classes sociais distintas. Faixa etária de 08 a 10 anos do ensino fundamental I de duas escolas uma pública e outra particular na cidade de Goiana-Pernambuco.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 Representações sociais

Relata Moscovici (2011) que o fenômeno das representações sociais implicados com diferenças na sociedade é para dar uma explicação dessa ligação, sugerindo que as representações sociais são criações coletivas em condições de modernidade. Em sua afirmação, percebemos que a coletividade influencia no individual representado. Em virtude da modernidade, podemos dizer que as transformações são expressões em grande mutação, representados, em determinados casos, de forma ainda tradicional em consequência do social que, em muitos casos, não se desprendem de determinados fatos registrados, repassando, durante gerações, somente o lado negativo, deixando de louvar e mencionar a cultura social referente a uma determinada sociedade. No caso desta pesquisa, os africanos, que compõem parte da herança hereditária de nossa sociedade brasileira.

Moscovici afirma: “A modernidade sempre se coloca em relação a algum passado que é considerado tradicional embora seja errado”.

Entendemos que as representações sociais são construídas por diferentes grupos socioeconômicos, culturais e étnicos, estando a eles vinculadas, expressando-se por meio de mensagem, tais como desenhos e conceitos próprios construídos ao longo do percurso, dependendo do meio onde o sujeito está inserido, refletindo-se nos diferentes atos e nas diversas práticas sociais. Por finalizar parte do estudo que é um discurso interminável, temos como base teórica a referência de Moscovici (2011) e expressaremos sua frase com o seu pensamento que simplifica a questão em pauta: “Representações coletivas ou sociais são a força da sociedade que se comunica e se transforma”. Essa transformação, na pesquisa, vem se apresentando nas crianças de uma outra geração que demostram seu pensamento em desenhos e falas.

3.1.2 Identidade e diversidade

Conforme Cavalleiro (2000) apud Silva (2002), a identidade é um “processo dinâmico que

possibilita a construção gradativa da personalidade". Hall (2006, p. 69-70) faz a seguinte pergunta e, em seguida, responde em relação à globalização das identidades originada a partir de nossa miscigenação, relatando parte que exemplifica os erros visíveis que afetam a representação das identidades:

> Que impacto tem a última fase da globalização sobre as identidades nacionais? Os eventos em um determinado lugar têm um impacto imediato sobre pessoas e lugares situados a uma grande distância. Todo meio de representação – escrita, pintura, desenho, fotografia, simbolização através da arte ou dos sistemas de telecomunicação – deve traduzir seu objetivo em dimensões espaciais e temporais. (Hall, 2006, 69-70)

Assim, com a globalização, as representações nos livros didáticos ganham proporções maiores, pois, com a internet, é possível formar a identidade, os valores de uma sociedade em tempo real, em toda parte do mundo. Basta um erro, e todo o mundo é afetado em seus valores, em sua formação de identidade.

Para Backes apud Hall (2003, p.116), da mesma forma, noções de identidades culturais idênticas a si mesmas foram solapadas e forçadas a se representar no "Outro", por um sistema de similaridades e diferenças, tornando-se jogos de diferenciação, por meio dos quais as identidades são construídas, sem poder escapar aos significados oscilantes e deslizantes. Considerar os contextos específicos em que o racismo é produzido e quais os interesses que estão em jogo. Para Hall (2003), embora se possa facilmente reconhecer processos semelhantes de representação entre os grupos humanos, é um grande equívoco desconsiderar as especificidades históricas sem levar em conta os contextos em que os grupos operam.

Diz Oliva (2007) que se soma a esse relevante fator a constatação de que a grande maioria dos livros didáticos de história utilizada nesses níveis de ensino não reserva à África espaço adequado, pouco atentando para a produção histórica sobre o continente.

Segundo Santos (2009), num país como o Brasil, em que os descendentes de africanos são contados aos milhares, fica mais evidente a necessidade de levar aos livros paradidáticos as ilustrações que buscam valorizar a cultura e a etnia negras.

Ainda para o autor supracitado, o fato de os africanos estarem nos livros didáticos na condição de escravos, além de elidir a sua rica contribuição no processo civilizatório universal, ajuda a infundir um complexo de inferioridade na criança afrodescendente, o que retarda seu desenvolvimento escolar. Hall (2006) relata que a identidade do sujeito pós-moderno chama de "celebração móvel" é formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados,

Para Rosemberg (1980) apud Crestani (2003, p. 20), “o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos. Nós vivemos numa extensa diversidade que, apresenta-se em mutação constante, devido ao processo de globalização, interferindo em nossa identidade”.

Em sua análise de mais de 168 livros infanto-juvenis, observou-se que o comportamento dos personagens negros, nas ilustrações e textos, era sempre revelado com estereótipos. Pinto (1981) apud Crestani (2003, p.21) relata, em seu estudo, que os citados personagens eram mais comumente descritos como pertencentes ao meio rural, como pobres e não frequentando a escola. De acordo com Ramos (2007): “É preciso que a escola busque caminhos que contribuam positivamente para que a imagem refletida no espelho não seja rejeitada por não contemplar os modelos impostos, mas sim, que todos tenham direitos de se olhar no espelho e dizer: “Espelho, espelho, meu. Existe alguém mais belo do que eu?””

É importante contribuir para o esclarecimento da representação da formação da identidade negra, visando à superação à elevação da autoestima e reverenciando o fato de o povo negro ser representado como um povo que tem grande importância para nós, brasileiros, nação esta que, desde tempos remotos, vem lutando contra a discriminação racial. É preciso, pois, que nossas crianças que ainda se encontram em formação de valores tenham a concepção de que o fato de elas serem afrodescendentes não faz com que sejam menores ou maiores que os outros, criando um novo olhar para uma nova sociedade brasileira. Segundo Souza (2007, p.3),

> O desenvolvimento da identidade está intrinsecamente ligado aos processos de socialização primária no seio familiar, formada a partir da relação entre o eu e os outros. É nas interações sociais que a criança negra observa semelhanças e diferenças entre ela e o grupo social que interage, assim, o outro pode servir de referência ou de oposição.

O surgimento de sua identidade parte da vivência familiar, de modo que, posteriormente, a criança inserida no meio de outras entre em contato com diferentes formas de ver o mundo. Essa diferenciação se dá com o nome de diversidade cultural, que, muitas vezes, de forma positiva ou negativa, vai interagindo com seu eu, surgindo, desse modo, o fortalecimento de sua identidade.

Segundo o texto de Souza (2007, p.3), no cotidiano escolar, a criança constrói seu autoconceito da maneira como é vista pelo professor e pelos outros colegas. Seguindo o texto, os julgamentos e as comparações têm um impacto na construção da sua identidade. Desse modo, podemos afirmar a não aceitação ou aceitação do seu eu.

Um fator importante na pesquisa é comprovado com alguns desenhos, nos quais se pode observar que crianças afrodescendentes não se aceitam como tal, como também encontramos alguns

que se firmam como afro e dizem não ter problema na sala de aula. Mas as pesquisas mostram evidências de que esses casos consistem em minoria.

Segundo Silva (2002, p.4), a identidade da criança negra está em processo de construção e se constitui nas interações sociais, por isso é fundamental que ela encontre na escola elementos significativos referentes à sua etnia, proporcionando a percepção da autoestima. Considerando-se o fato de que a pesquisadora é defensora da causa, a afirmação é louvável: a escola proporcionando diferentes abordagens no âmbito da diversidade cultural, valorizando e exaltando a figura africana, de modo que os alunos afro não se sintam excluídos no processo. Seguindo a linha de pensamento de Souza (2007), a exclusão é notória em diversos aspectos e segmentos dentro e fora da escola. O que podemos citar como fonte são livros didáticos e paradidáticos, cujas imagens, dentre outros aspectos, levam a possíveis representações negativistas extraídas pela visão dos alunos – alunos estes que estão em construção de valores.

3.1.3 Leis 10.639/03 e 11.645/08

As leis 10.639/03 e 11.645/08 objetivam assegurar a construção de uma sociedade menos preconceituosa e inclusiva.

A Lei nº 10.639/03, §1º, diz: "o conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil".

Evidências nos estudos apontam a necessidade de estabelecer novo posicionamento curricular com relação ao conteúdo sobre os afrodescendentes nos livros didáticos – e a Lei 10.639 vem fortalecer essa mudança.

Mas não basta sua aprovação, é necessário que ela seja colocada em prática, ou não passará de mais uma Lei que não passa do papel, como no caso da Lei 7716, de 1999, que regulamenta crime de preconceito de raça e cor e estabelece penas aos atos de descriminação. Existe a Lei, mas nem sempre é cumprida. Como diz Munanga (2010) em entrevista na USP: "A aprovação da Lei 10.639 ajuda a desconstruir o mito da democracia racial no Brasil?"

A lei vem provar que o Brasil não era uma democracia racial, pois levou 115 anos para introduzir no ensino o estudo da matriz cultural africana. E ela não caiu do céu, mas é resultado da luta do movimento social negro. A nova lei tem tudo de positivo. Porém, é preciso que ela seja

efetivamente implementada e que seja definido exatamente o conteúdo a ser ministrado. As escolas necessitam avançar para diminuir essa distância, propagando essa informação no âmbito escolar, ressaltando que a constituição federal promulgou a Lei 10.690/2003, levando, 7 anos depois, esse resultado positivo, sendo, em 2008, alterada (como mencionado), para a Lei nº 11645/2008. O artigo abaixo reforça essa conquista:

O artigo § 5º da Constituição Federal relata: "Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade...".

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na infância é possível conhecer como se desenvolve a identidade tanto nas relações familiares quanto nas interações sociais. Pacheco(1995) Compreende que "conhecer a criança é pensá-la como um ser de relações que ocorrem ao nível da família, da sociedade, da comunidade."





Sarmento (2002, p. 4) compreende o conceito de "culturas da infância" como a capacidade das crianças em construir de forma sistematizada modos de significação do mundo e de ação intencional, que são distintos dos modos adultos de significação e ação.

Representação do paradidático: Menina Bonita do Laço de Fita

Desenho 1 do aluna M.E,09 anos, Desenho 2 aluna C.M, 09 anos

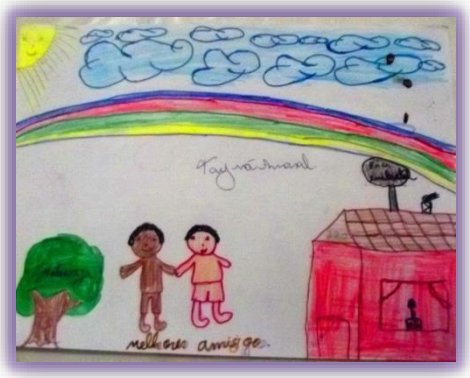
Fonte: A-PA(aluno da escola particular) A-PU (aluno da escola pública)

Ele diz: “Mudei tudo, porque eu imaginei assim: cabelos loiros com olho azul.	A aluna diz: “Mudei, ela é negra, olhos azuis, cabelos lisos e laço na cabeça”.

Fonte: O Questionário Legenda: A-PA (alunos da escola particular) A-PU (alunos da escola pública)

Representação do livro: O Menino Marron

Desenho 1 do aluna M.E,09 anos,



Desenho 2 aluna C.M, 09 anos



Fonte: A-PA(aluno da escola particular; APU aluno da escola pública

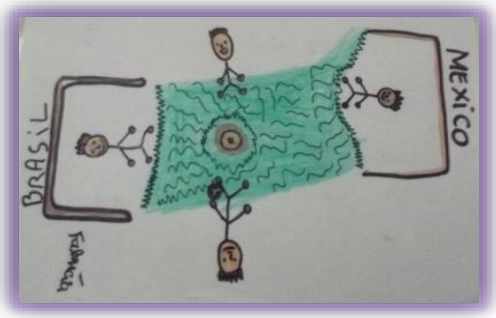
O aluno desenha o disco branco representando o menino Cor de Rosa, a cor em movimento. E um disco parado representando o menino Marrom, como relata o texto do livro. *O Menino Marrom*	Aluna deixa uma frase em seu desenho. “Melhores amigos”.

Fonte: O Questionário Legenda: A-PA (alunos da escola particular) A-PU (alunos da escola pública)

Desenho 1 do aluna M.E,09 anos,



Desenho 2 aluna C.M, 09 anos



No jogo representado, o aluno desenha e pinta os participantes de tons de pele clara, uma criança está chorando. O aluno relata: "O choro da criança no desenho é por conta da criança do outro time fazer um gol".	Nesse jogo, a aluna desenha 4 participantes, todos afrodescendentes, estando de um lado o Brasil e, do outro, o México. Interessante é a naturalidade da aluna em dizer: "Professora lá no México também pode ter gente de cor marrom"

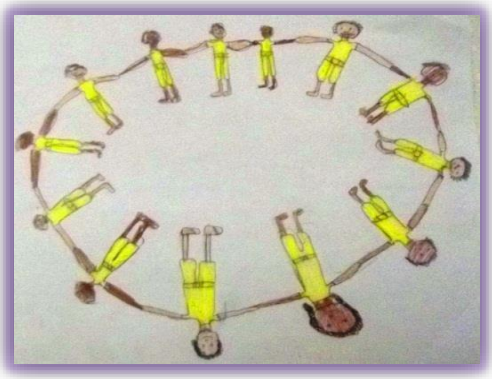
Fonte: O Questionário Legenda: A-PA (alunos da escola particular) A-PU (alunos da escola pública)

A bola provoca uma mágica nos alunos, nada sendo mais importante do que jogar em ambas as escolas.

Desenho : Aluno: M.E. 10



Desenho aluno: J. 10



Na obra, existe uma criança que não está na roda, muitos deles vão mais profundamente e acreditam que as outras não a deixaram entrar, o que a deixa triste. Eles fazem leituras descritivas, leem a imagem e detalham mediante uma observação admirável. As crianças percebem uma certa exclusão e apresentam os desenhos de forma inclusiva.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos ao fim desse trabalho, mas as pesquisas não param. O processo da problemática é contínuo, em virtude da necessidade de uma visão da igualdade com respeito mútuo, valorizando e respeitando as diferenças étnicas do nosso Brasil , buscando uma educação que comtemple a todos; o processo caminha a passos lentos, mas não podemos dizer que não está sendo observado e discutido no seu contexto social e educacional.

Cabe a nós, educadores, estarmos atentos à questão que envolve nossos futuros adultos que serão a geração do amanhã, e dar nossa contribuição positiva é uma das ações. A leitura dessa pesquisa agrega reflexões acerca das representações sociais no ambiente escolar, sendo as imagens um importante recurso para a comunicação. As crianças precisam ver naturalidade num país miscigenado, composto por diversas etnias que fazem dele um país diversificado.

No livro Menina Bonita do Laço de Fita, percebemos, na fala do coelho, o racismo arraigado, “transvestido” de admiração pelo diferente, exótico, incomum...

Analisamos a partir de uma visão crítica e identificamos a presença do imaginário coletivo em relação aos negros, às origens das analogias, que, em muitos casos, são de cunho pejorativo. Percebemos que a metodologia é um passo muito importante para o processo de entendimento positivo do aluno. As interpretações dos textos ou imagens precisam serem discutidas e vistas de vários ângulos, cabendo ao professor dar uma conotação positiva dentro no contexto representativo. Ser mediador para a contemplação de diferentes etnias, cada qual com sua beleza e importância na formação do povo brasileiro.

Ser humano algum nasce odiando seu próximo, estes “processos” são inculcados na construção de cada sujeito. Desde criança, somos educados a relacionar o negro a sua cultura como ruim, do mal, que não merece atenção, bem como relacionar a cor preta com coisa ruins: ovelha negra, mundo negro, visão obscura, alma negra e tantos outros termos que reforçam a rejeição ao preto, padrão que diverge do europeu.

Na escola particular, os alunos, infelizmente, no início do estudo, relutavam quanto à parte imagética e textual dos personagens dos livros infanto-juvenis, e, em alguns momentos, percebemos algumas contradições entre os questionários e os desenhos. Ver com naturalidade as diferentes étnicas e comtemplar a todos com respeito e louvores é um dos caminhos positivos.

Na escola pública, os sujeitos não tiveram relutância pelos personagens dos livros. Por fim, diagnosticamos em nossos estudos a necessidade de reforçarmos positivamente as etnias ,

demostrando naturalidade quanto às diferenças. Cabe à escola exaltar essas diferenças sem exclusão, sem preferências, com um trabalho com a parceria família.

No que se refere ao processo investigatório, registramos o olhar para com as escolas particular e pública. No primeiro procedimento, tivemos vários instrumentos que nos apontaram que, na escola particular, há necessidades urgentes acerca do entendimento da problemática, necessitando uma intensificação para a questão das diferenças étnicas, um trabalho de parceria, escola, família, professores e alunos adotando atitudes que contemplem a todos.

Vale destacar que as presensentações expressas nos desenhos da literatura : Crianças Famosas ,telas de Portinari, os alunos de ambas escolas apresentam elementos bem positivos e inclusivos. Crianças nascem sem preconceitos nem estereótipos, no entanto, é primordial o direcionamento no contexto familiar exaltando o respeito, como também a naturalidade de ser diferente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. (2003). **Lei nº 10639, de 9 de janeiro de 2003: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF**, 10 de janeiro de 2003. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/institucional/dem/dem_legis_lei10639.p df em 15 de agosto de 2015.

CAVALLEIRO, Eliane (org). (2001) **Racismo e anti-racismo na educação:** repensando nossa escola. São Paulo: Summus**.**

CRESTANINI, Luciana Maria. (2003). **Sem vez e sem voz**: o negro nos textos escolares. Passo Fundo:UPF.

HALL, Stuart. (2006). **A Identidade Cultural na Pós-modernidade.** 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A.

MINAYO, Maria Cecilia de S. and SANCHES, Odécio. (1993). **Quantitativo- qualitativo: oposição ou complementaridade?** Cad. Saúde Pública (vol.9, n.3, pp. 237- 248). ISSN 0102-311X. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S0102- 311X1993000300002.

MOSCOVICI, Serge. (2011). **Representações Sociais:** investigação em psicologia social. 8 ed. Petrópolis: Vozes.

OLIVA, Anderson Ribeiro. (2007). **Lições sobre a África:** diálogos entre as representações dos africanos no imaginário ocidental e o ensino da história da África no mundo atlântico (1990-2005).

PACHECO, Elza Dias. **O pica-pau: herói ou vilão?** São Paulo: Loyola, 1985.

RAMOS, Ângela Maria Parreiras. (2007). **Espelho, Espelho Meu!** UniRio-Universidade Federal do Rio de Janeiro. Disponível em: 28reuniao.anped.org.br/textos/gt21/gt211143int.rtf. Acesso em: 18 de maio 2019.

SANTOS, Renato Emerson de. (2009). **Diversidade, espaço e relações étnicos-raciais**. Belo Horizonte: Gutenberg.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Crianças: educação, culturas e cidadania activa: refletindo em torno de uma proposta de trabalh**o. In: Perspectiva, Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 17-40, jan./jul. 2005

SILVA, Vera Lúcia Neri. (2002). **As Interações Sociais e a Formação da Identidade da Criança Negra**. Universidade Federal Fluminense. GT: Educação de crianças de 0 a 6 anos/ n. 07.Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt07/t079.pdf. Acesso em: 23 de março de 2020.

SOUZA, Santana Sephora [et al]. (2007**). Infância negra**: Representação da figura do negro no início da construção de sua identidade. Universidade do Maranhão (pp. 01-07). Disponível em: http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIII/html/Trabalhos/EixoTematicoD/76b6e5093718pdf Acesso em: 25 de maio de 2020.

Livros didáticos infanto-juvenis

MACHADO, Ana Maria. (2005). **Menina Bonita do Laço de Fita**. São Paulo: Ática.

ZIRALDO, Alves Pinto. (2005). **O Menino Marrom**. São Paulo: Melhoramentos.

TRZMIELINA, Nadine. (1997). **Crianças Famosas: Portinari.** São Paulo: Callis.



REFLEXÕES CRÍTICAS PARA A LINGUÍSTICA APLICADA

YAMANAKA, Juliana Harumi Chinatti
Instituto Federal de Brasília
julianalapsis@gmail.com

RESUMO

Este trabalho apresenta caráter ensaístico ao problematizar os desafios enfrentados pela Linguística Aplicada diante de questões postas por perspectivas críticas à modernidade. Mais que traçar respostas definitivas sobre a área, busco provocar reflexões sobre a relação entre língua, sujeito e sociedade. Juntamente com outras/os pesquisadoras/es (DAMIANOVIC, 2005; FABRÍCIO, 2017; KUMARAVADIVELU, 2006; MOITA LOPES, 2006; MOITA LOPES; FABRÍCIO, 2019; PINTO, 2005; 2015; ROCHA; DAHER, 2015; RAJAGOPALAN, 2003; SIGNORINI, 2008; SILVA, 2015) faço coro pela urgência na reconfiguração dos esforços e das práticas sistemáticas de investigação no que concerne às temáticas levantadas, às filiações teóricas mobilizadas, às articulações metodológicas traçadas e aos possíveis encaminhamentos e seus desdobramento decorrentes da investigação linguística enquanto prática social. Para isso, parto da retomada do potencial crítico e híbrido da LA, necessários para empreender investigações sobre as diversas, distintas e desiguais experiências sociais mediadas e constituídas pela linguagem (KLEIMAN, 2019). Assim, é sobre esse potencial que busco focalizar com o objetivo de refletir sobre as contribuições de novos enquadres teóricos. Procuro situar esse trabalho em um cenário interessado nas relações de poder que se instituem, reproduzem, sustentam e transformam pela linguagem.

Palavras-chave: Linguagem. Sociedade. Perspectivas críticas.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta caráter ensaístico ao problematizar os desafios contemporâneos enfrentados pela Linguística Aplicada diante de questões postas por perspectivas críticas à modernidade. Mais que traçar respostas definitivas sobre a área, busco provocar reflexões sobre a relação entre língua, sujeitos e sociedade.

Entendendo que a Linguística Aplicada nasce de posicionamento crítico a uma abordagem meramente formalista de descrição, análise e encaminhamento das questões referentes à língua, pois

a compreende enquanto sistema estruturante e constitutivo da vida social. Assim sendo, em sua formulação inicial, uma certa tradição nesta área assumiu o compromisso com as questões concernentes ao uso da linguagem em situações sociais da vida cotidiana (ALMEIDA FILHO, 1991; CAVALCANTI, 1986; CELANI, 1992). Apesar disso, juntamente com outras/os pesquisadoras/es (DAMIANOVIC, 2005; FABRÍCIO, 2017; KUMARAVADIVELU, 2006; MOITA LOPES, 2006; MOITA LOPES; FABRÍCIO, 2019; PINTO, 2005; 2015; ROCHA; DAHER, 2015; RAJAGOPALAN, 2003; SIGNORINI, 2008; SILVA, 2015) faço coro pela urgência na reconfiguração dos esforços e das práticas sistemáticas de investigação no que concerne às temáticas levantadas, às filiações teóricas mobilizadas, às articulações metodológicas traçadas e aos possíveis encaminhamentos e seus desdobramento decorrentes da investigação linguística enquanto prática social.

Para isso, parto da retomada do potencial crítico e híbrido da LA, necessários para empreender investigações sobre as diversas, distintas e desiguais experiências sociais mediadas e constituídas pela linguagem (KLEIMAN, 2019). Assim, é sobre esse potencial que busco focalizar com o objetivo de refletir sobre as contribuições de novos enquadres teóricos que vem despontando, especialmente em ciências sociais[47]. Procuro situar esse trabalho em um cenário interessado nas relações de poder que se instituem, reproduzem, sustentam e transformam pela linguagem.

1.1 OBJETIVOS

Ao propor uma reflexão (auto)crítica para uma Linguística Aplicada ocupada com os diversos modos de existir e interagir a partir da linguagem, refletindo, para isso, sobre pontos ontológicos, epistemológicos e políticos, reformulo algumas questões colocadas por linguistas aplicados pioneiros (ALMEIDA FILHO, 1991; CAVALCANTI, 1986; CELANI, 1992) para atualizar a compreensão sobre o fazer científico em Linguística Aplicada nos dias de hoje. Tais questões dizem respeito a 1) Qual a importância de se perfazer o nexo entre língua e existência? 2) O que estão buscando os linguistas aplicados em seu esforço sistemático de pesquisa? 3) Por que examinar criticamente a

[47] Para Kleiman (2019, p. 726), diversas são as áreas que fazem interface com a LA, tais como "Sociolinguística, Sociologia, Antropologia, Etnografia, Psicologia Social, Psicolinguística, Psicologia Cognitiva, Estudos Culturais, além das mais tradicionais Linguística e Educação ou Pedagogia".

agenda de pesquisa em Linguística Aplicada? Essas as perguntas organizaram a escrita em três seções, que tiveram como referências pesquisadores, tais como: Almeida Filho (1991), Cavalcanti (1986), Celani (1992), Cavalcanti (1986), Fabrício (2017), Halliday (2001), Haraway (1995), Kleiman, (2019), Kumaravadivelu (2006), Moita Lopes (2006), Moita Lopes e Fabrício (2019), Pinto (2015), Rocha e Daher (2015), Silva (2015), entre outras e outros.

Na primeira seção, discorro brevemente sobre a relação língua, sujeito e sociedade. Em seguida, discuto o processo de produção do conhecimento situado num marco colonial. Na sequência, retomo as principais considerações sobre a agenda em LA. Por fim, encerro com reflexões temporárias para um novo momento de produção científica em Linguística Aplicada.

2 METODOLOGIA

Circunscrito na área de Linguística Aplicada cujo interesse se centra no encaminhamento sobre os problemas de linguagem, este estudo se edificou sob o paradigma da investigação qualitativa, a partir dos objetivos da pesquisa bibliográfica (RICHARDSON, 1999).

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A seguir, apresentarei breve discussão orientada pelas seguintes questões: 1) Qual a importância de se perfazer o nexo entre língua e existência? 2) O que estão buscando os linguistas aplicados em seu esforço sistemático de pesquisa? 3) Por que examinar criticamente a agenda de pesquisa em Linguística Aplicada?

3.1 Qual a importância de se perfazer o nexo entre língua e existência?

Seguindo problematizações pautadas por movimentos críticos, é necessário esforço sistemático da Linguística Aplicada para compreender as práticas linguísticas enquanto práticas sociais no interior de relações sociais, como estratégia para a “transformação a partir de arranjos reais” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 98). Esse esforço estaria em compreender em que

medida as interações linguísticas estariam em interface com contextos previamente estruturados. Por esse motivo, torna-se uma questão para o/a linguista aplicado pensar: *Qual a importância de se perfazer o nexo entre língua e existência?* (FABRÍCIO, 2017).

Se a relação entre linguagem e sociedade é complexa e multifacetária (WOODAK, 2003), as formas de aproximação analítica sobre o objeto investigado nessa relação serão dependentes da maneira como compreendemos a natureza da linguagem (BAKHTIN, 1981). Assim, parte do trabalho do/a linguista aplicado/a se trata de tornar evidente os paradigmas, as teorias, os conceitos, as concepções subjacentes à noção de linguagem que orientam seu processo investigativo, de modo a esclarecer como língua se conecta às nossas experiências existenciais e às noções de sujeito e contexto.

Isso porque novos enquadres paradigmáticos têm sinalizado a herança colonial que subjaz os estudos linguísticos, que constituem o objeto moderno língua, bem como a própria Linguística. Severo (2017, s/n), que propõe uma revisão epistêmica urgente, afirma que somos "tributários de uma Linguística colonial que reitera regimes discursivos, metalinguagens e modelos teórico-metodológicos que ratificam certas relações de poder entre os sujeitos, sendo as línguas tomadas como porta de entrada para validar essa relação". Tal modelo epistêmico se funda numa pretensão universal, generalista e essencialista, características criticadas por excluírem a possibilidade de se pensar em outras existências. No centro das preocupações do/a linguista aplicado/a deveriam estar as questões concernentes ao uso da linguagem contextualmente situada. Nesse sentido, apenas uma Linguística Aplicada conectada aos aspectos históricos e sociais que enquadram e informam nossa constituição na linguagem será útil para o atendimento das demandas contemporâneas, tais como as questões relativas às identidades:

> O reconhecimento de múltiplos eixos de diferenciação, mobilizados também como matrizes hierarquizantes, implica o deslocamento da noção de coletividades homogêneas, o que, em outras palavras, significaria a fuga de uma abordagem unitária e essencialista, a qual considera apenas uma categoria para a construção da análise, negligenciando dessa forma a heterogeneidade intragrupo, bem como as distintas posicionalidades móveis assumidas pelos sujeitos em função dos contextos sociais e políticos nos quais estão inseridos (YAMANAKA, 2019).

Perfazer o nexo entre língua e existência sinaliza para a possibilidade de se questionar a teorização individualizada, racional, fixa, homogênea, que os sujeitos da linguagem podem ser concebidos, sobretudo, em perspectivas pautadas pelo liberalismo (SEVERO, 2017), tão criticado por perspectivas críticas, mas que ainda predominam sobre determinadas abordagens linguísticas e

pedagógicas. Nesse sentido, trata-se de considerar que não apenas a fala, mas a "fala entre si" (HALLIDAY, 2001, p.77), ou melhor, a experiência interacional sempre em relação com um outro.

Assim, um dos desafios do linguista aplicado é buscar compreender possíveis e relativos condicionamentos, desdobramentos, realizações e funções desempenhados pela linguagem nas relações estabelecidas com os demais, nos papeis sociais em jogo e na própria constituição das experiências contextuais.

Nesse sentido, o contexto surge como um elemento central de análise com o qual o linguista aplicado terá que se debruçar para além das regularidades estruturais da língua. Segundo Halliday (2001), para aqueles que se interessam pela linguagem como interação, é inevitável considerá-la a partir de uma perspectiva de sistema social. Conforme o autor, "A questão não consiste em saber que peculiaridades de vocabulário, de gramática ou de pronuncia podem ser considerados diretamente por referência à situação; a questão é que tipo de fator de situação determinam quais tipos de seleção do sistema linguístico". (HALLIDAY, 2001, p.47).

3.2 O que estão buscando os linguistas aplicados em seu esforço sistemático de pesquisa?

Conforme Cavalcanti (1986, p.6), a trajetória de pesquisa em Linguística Aplicada inicia com a "detecção de uma questão específica de uso da linguagem, passa para a busca de subsídios teóricos em áreas de investigação relevantes às questões em estudo, continua com a análise da questão na prática, e completa o ciclo com sugestões de encaminhamento". Se é fato que esse percurso ainda é representativo das práticas de pesquisa da área, interessa-nos saber então para a nossa reflexão *O que estão buscando os linguistas aplicados em seu esforço sistemático de pesquisa?* Essa pergunta se complementa também em outras: *Como estão buscando?* E *Por quê?*

Nesses quase 50 anos de pesquisas realizadas no Brasil[48], a Linguística Aplicada se desenvolveu a partir de diferentes concepções epistemológicas, responsáveis por organizar o campo e disputar seus limites, gerando efeitos específicos sobre o conhecimento científico produzido ao longo do tempo. Tais efeitos sobre o desenvolvimento de sua produção estão conectados com as discussões e transformações das áreas com as quais a Linguística Aplicada estabelece interface para a sua articulação teórica e metodológica (KLEIMAN, 2019; MOITA LOPES, 2006). Kleiman (2019),

[48] O primeiro programa de pós-graduação do Brasil foi criado em 1971 por Maria Antonieta Alba Celani (SILVA, 2015).

por exemplo, registra um movimento que vai da caracterização interdisciplinar (Linguística e Educação), para transdisciplinar (inclusão de outras áreas), a indisciplinar (de caráter transgressivo ou crítico).

Esse movimento, marcado por continuidades e rupturas, sugere como, idealmente, desde sua origem, a Linguística Aplicada esteve próxima às questões do seu tempo. Segundo Kleiman (2019, p. 726), por exemplo, nos anos 1940, "o problema socialmente relevante para o momento histórico era o de, com base em métodos 'científicos', avançar o ensino de línguas estrangeiras a fim de contribuir para o esforço militar da guerra". Em contraste com o período que corresponde à Segunda Guerra Mundial, no qual as universidades ganharam prestígio ao voltarem seus esforços para as questões bélicas em atendimento aos interesses estatais, a partir dos anos 1960, a universidade passa a ser interpelada pela sociedade civil. Mas é, sobretudo, nos anos 1980 que a academia passa a aderir cada vez mais às pautas de movimentos sociais que ampliam sua participação política, demandando por reconhecimento e direitos. Na metade da década de 1980, Cavalcanti (1986) já afirmava a importância de pesquisas que enfocassem interações sociais comunicativas em relações de equilíbrio e desequilíbrio de poder, que se expressam nos diferentes níveis linguísticos (fono-grafológico, léxico-gramatical, semântico-pragmático), prevendo inclusive a relevância da mediação à distância mediada pelo texto, seja ele oral ou escrito em seus variados gêneros.

A partir desse cenário, mobilizações internas e externas à academia passam tencionar os esforços sobre a produção, a circulação e o consumo de teorias e metodologias de pesquisa. Essa nova ordem tem sinalizado para uma questão importante: Quem tem o poder de definir os chamados "problemas de linguagem"? Desde sua formulação inicial, a Linguística Aplicada vem assumindo para si o compromisso de encaminhar determinadas demandas sociais, renarrando a própria vida. Assim, cabe ao linguista aplicado a tarefa de ponderar quais aspectos lhe parecem mais urgentes, sendo importante ressaltar que cada escolha feita nesse processo "coloca em cena o próprio pesquisador" (ROCHA; DAHER, 2015, p.115). Aqui assumimos o conhecimento daquela/e que pesquisa sempre como situado, restrito e parcial (HARAWAY, 1995).

Por assumir uma determinada racionalidade posicionada, entendemos que os Estudos da Linguagem têm sido informados por uma perspectiva moderna que remove a discussão sobre os processos de significação do corpo nos processos de significação linguística (PINTO, 2005) e, em alguma medida, também negligenciam os enquadres das relações sociais sobre as interações comunicativas.

Por esse motivo, é necessária uma revisão epistêmica na área que busque autonomia no que

diz respeito ao desenvolvimento e consumo de teorias, descrições, conceitos próprios adequados ao contexto da realidade brasileira.

3.3 Por que examinar criticamente a agenda de pesquisa em Linguística Aplicada?

Outra forma de se conhecer a Linguística Aplicada seria por meio do exame de seus produtos finais, uma vez que os encaminhamentos produzidos podem propor recomendações, prescrever procedimentos, construir padrões e normatizar práticas (ALMEIDA FILHO, 1991). Nesse sentido, o exame crítico da agenda de pesquisa em Linguística Aplicada importa enquanto prática social promotora de formas de sociabilidade específicas. Como bem explica Rocha e Daher (2015), é preciso desnaturalizar a interpretação sobre a leitura da agenda ou dos encaminhamentos apontados pela Linguística Aplicada a tornando evidente o marco do qual se parte. Os autores afirma que é possível pensar em ao menos quatro situações a partir das quais é possível se levantar uma questão de linguagem a ser investigada: 1) a partir da demanda de alguém em posição privilegiada; 2) a partir do próprio pesquisador, podendo o interesse partir de si mesmo ou do que compreende ser interesse de um dado grupo; 3) ou quando a demanda é formulada por um grupo que não possui posição privilegiada. As várias posições tomadas na pesquisa suscitam diferentes discussões sobre a Linguística Aplicada enquanto produtora de encaminhamentos teóricos, pedagógicos e políticos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscar refazer os movimentos entre a linguagem e a vida social é, de alguma maneira, refletir sobre: Como são criados e sustentados os sentidos para as experiências no mundo, os papeis e as relações sociais em jogo através da linguagem?

Assim, cabe a/ao linguista aplicada/o refletir como Linguística Aplicada pode retomar seu lugar crítico na produção sobre os estudos da linguagem, problematizando, para isso, as urgências do

mundo contemporâneo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Maneiras de compreender Linguística Aplicada. **Revista do Instituto de Letras da Puccamp**, 2, 7–14, 1991.

CAVALCANTI, M. A propósito de Linguística Aplicada. **Trabalhos em Linguística Aplicada***,* 7, 5–12, 1986.

CELANI, M. A. A. 'Afinal, o que é Linguística Aplicada?'. In: PASCHOAL, M. S. Z. de e M.A.A.CELANI (orgs.) **Linguística Aplicada: da Aplicação da Linguística à Linguística Transdisciplinar**. São Paulo: Educ. 1992. 15-23.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in Late Modernity:** rethinking critical discourse analysis. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

DAMIANOVIC, M. C. O linguista aplicado: de um aplicador de saberes a um ativista político. **Revista Linguagem & Ensino**, 8(2), 181–196, 2005.

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada e visão de linguagem: Por uma Indisciplinaridade radical. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada***,* 17(4), 599–617, 2017.

HALLIDAY, M. A. K. **El Lenguaje como Semiótica Social:** Linguística Aplicada interpretación social del lenguaje y del significado. Tradução: Jorge Ferreiro Santana. 1. ed. Buenos Aires: Argentina Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A., 2001.

KLEIMAN, A. B. A Linguística Aplicada na contemporaneidade: uma narrativa de continuidades na transformação Contemporary. **Calidoscopio,** 17(4), 724–742, 2019.

KUMARAVADIVELU, B. A Linguística Aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MOITA LOPES, L. P. Contextos institucionais em Linguística Aplicada: novos rumos. **Intercâmbio**, São Paulo, v. 5, p. 3-14, 1996.

MOITA LOPES, L. P. da; FABRÍCIO, B. F. Por uma 'proximidade crítica' nos estudos em Linguística Aplicada. **Calidoscopio***,* 17(4), 711–723, 2019.

MOITA LOPES, L. P. **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

PINTO, J. De diferenças e hierarquias no quadro *Adelaide* às análises situadas e críticas na Linguística Aplicada. **D.E.L.T.A***.,* São Paulo, v. 31, p. 199-221, 2015.

PINTO, J. O lugar do corpo nas práticas identitárias linguísticas. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL: ENFOQUES FEMINISTAS E O SÉCULO XXI: FEMINISMO E UNIVERSIDADE NA AMÉRICA LATINA, 1., 2005, Salvador. **Anais** […]. Salvador: UFBA, 2005. 1 CD-ROM. p.1-15.

ROCHA, D.; DAHER, D. C. Afinal, como funciona a Linguística Aplicada e o que pode ela se tornar? **D.E.L.T.A**., 31(1), 105–141, 2015.

SEVERO, C. G. Pós-colonialismo e linguística: relação impossível? In: ZOLIN-VESZ, F. (Org.). **Linguagens e descolonialidades:** práticas linguageiras e produção de (des)colonialidade no mundo contemporâneo. Vol. 2. Campinas, SP: Pontes, 2017, pp. 39-54.

SIGNORINI, I. **Situar a língua(gem).** 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

SILVA, D. D. N. "A propósito de Linguística Aplicada" 30 anos depois: Quatro truísmos correntes e quatro desafios. **D.E.L.T.A.**, 31(especial), 349–376, 2015.

YAMANAKA, J. H. C. Do "corpo falado" à "fala corporificada": a compreensão das convergências de estruturas de poder para repensar a Linguística Aplicada. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, 19(4), 825–848, 2019.



PROPOSTA INTERDISCIPLINAR ENTRE ARTE E CIÊNCIA A PARTIR DE IMAGENS EM LIVROS DIDÁTICOS

CERQUEIRA, Rosana Rabassi
Universidade Estadual de Maringá (UEM)
Programa de Pós-graduação no Ensino de Ciências e Matemática (PCM) rosanarabassi@gmail.com

BATISTA, Michel Corci
Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)
Programa de Pós-graduação no Ensino de Ciências e Matemática (PCM)
profcorci@gmail.com

SILVA, Josie Agatha Parrilha
Universidade Estadual de Maringá (UEM)
Programa de Pós-graduação no Ensino de Ciências e Matemática (PCM)
josieaps@hotmail.com

RESUMO

Este artigo pretende elaborar uma proposta de abordagem interdisciplinar a partir de imagens encontradas em livros didáticos de ciências do ensino fundamental anos finais, aprovados no Plano Nacional do Livro Didático – PNLD de 2019, as coleções foram selecionadas por serem as mais escolhidas pelos professores da região de Maringá, sendo a coleção Teláris Ciências da editora ática, e coleção Araribá Plus de Ciências da editora moderna. Nos livros do 9º (nono) ano foi analisado o conteúdo referente à Astronomia, e realizado a categorização das imagens encontradas, entre as quais foram selecionadas duas imagens do entardecer. Essas imagens foram analisadas por meio da leitura de imagem, método abordado no estudo das artes visuais que procura contextualizar as imagens e compara com obras das artes visuais que registram o Sol como 'Impressão, Sol Nascente' de Claude-Oscar Monet, e 'O semeador' de Vincent Van Gogh. Com isso, pretende-se apresentar uma proposta de abordagem interdisciplinar entre arte e ciências por meio das imagens de livros didáticos e de imagens da arte na qual se estimule a observação, descrição e a reflexão sobre as imagens e o mundo ao redor, bem como o desenho e a fotografia de fenômenos da natureza, perceber os diferentes pontos de observação, e as significações do Sol para a arte e para a ciência.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Material Didático. Ciências. Arte. Imagens.

1 INTRODUÇÃO

De acordo com Tardif (2008) acredita-se que o professor enquanto sujeito do conhecimento não pode se limitar à reprodução de conteúdos. Parte-se do pressuposto que o professor não é mero aplicador de um material didático já elaborado sendo preciso fornecer a oportunidade de o professor inserir o aluno na missão de observar, questionar e refletir.

Para Choppin (2004), Martins (2006), Mate (2004), Gouvea e Izquierdo (2006) *apud* Pralon (2012) p. 163, "a presença do livro didático no cotidiano escolar é muito forte, exercendo inegável influência na formação intelectual dos alunos e na prática dos professores, apresentam crescente qualidade de diagramação e de ilustração". Portanto, configuram fontes de informações para os educandos e apoio para os professores.

O Brasil conta com a política de distribuição de livros, garantido pelo PNLD, que garante a inscrição de editoras, avaliação e seleção de livros que estejam de acordo com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Os livros aprovados são disponibilizados de modo periódico para que escolas realizem as escolhas dos materiais que serão adotados. Tendo em vista a abrangência desse programa é necessária a pesquisa desses materiais e suas conformações.

O presente artigo faz parte preliminar de dissertação sobre análise de imagens em materiais didáticos e consiste na apresentação de uma proposta interdisciplinar entre as disciplinas de arte e ciência. Para isso, foram selecionadas, as duas coleções do PNLD do Ensino Fundamental Anos Finais que foram as mais escolhidas pelos professores da região de Maringá. Sendo a coleção Teláris de Ciências da Editora Ática, denominada coleção 1, e a coleção Araribá Plus de Ciências da Editora Moderna, denominada coleção 2. Nessas obras foram analisadas e coletadas as imagens do conteúdo de Astronomia, que apresentem entardecer, para concluir a proposta foi acrescentada a análise de imagens de obras da história da arte seguindo a mesma temática 'Impressão, Sol Nascente' de Claude-Oscar Monet, e 'O semeador ao pôr do Sol' de Vincent Van Gogh.

A partir da seleção das imagens, foi realizada a leitura de imagem de acordo com Santaella (2012) passando por uma classificação técnica e quanto ao tipo de representação. Desde já, afirmamos que não é objetivo propor certezas, mesmo porque essas não existem, mas oferecer a partir da análise possibilidades de reflexão que podem se adaptar ao discurso de cada profissional.

1.1 OBJETIVOS

O artigo tem como objetivo apresentar uma proposta de abordagem interdisciplinar entre arte e ciências a partir da leitura de quatro imagens de paisagens, duas coletadas em livros didáticos do

Ensino Fundamental Anos Finais, e duas da história da arte, e estabelecer relações entre as imagens e os conteúdos.

Para atingir o objetivo, será apresentada a metodologia de leitura e análise de imagem descrita por Santaella (2012) e um referencial teórico sobre o estudo e utilizações nas imagens como a semiótica, bem como a discussão das imagens, e como a análise dessas podem favorecer diferentes percepções sobre um mesmo fenômeno.

2 METODOLOGIA

A metodologia adotada consiste em uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo, segundo Gil (2002, p 44) a "Pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos", se ancorando em autores como: Joly (2010), Santaella (2012) Silva e Neves (2018) dentre outros.

As imagens serão analisadas de acordo com Santaella (2012) segundo a qual, apresenta uma forma de classificação técnica que corresponde à maneira como a imagem é composta: desenho, pintura, gravura ou fotografia. Em seguida a imagem será considerada quanto a sua modalidade fundamental, que se refere a como a imagem é representada, a mais relevante para a pesquisa é a modalidade das imagens figurativas: que considera a transposição para o plano bidimensional de réplicas de objetos preexistentes, buscando estabelecer relações com os conteúdos das disciplinas.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A leitura de mundo move o ser humano na construção do conhecimento e pode servir de apoio ao ensino e a aprendizagem interdisciplinar, pode ser considerada um recurso capaz de promover a observação, reflexão e a capacidade de contextualização entre o que está sendo estudado. Neste tópico, apresenta-se uma fundamentação a respeito dos estudos das imagens, uma revisão a respeito da teoria semiótica, e breve reflexão sobre interdisciplinaridade e o ensino de ciências e de arte.

> O olhar é fundamental para as discussões em artes visuais e, também, para a área das ciências, especialmente para realizar observações. Apesar do entendimento de que é necessário uma teoria que direcione nosso olhar, este continua importante para as observações e representações que a ciência realiza. Destacamos, ainda, a leitura de imagens para a compreensão dos conceitos científicos (Silva; Neves 2018).

Das teorias que se dedicam ao estudo das imagens, cita-se a semiótica termo que de acordo com Joly (2010) provem do grego *semeion* que significa signo e procura classifica-los em possíveis categorias e entender como estabelecem significados. As definições de imagem são abrangentes, entretanto no contexto desta pesquisa, procura-se entender a imagem como signo analógico, que representa algo existente, também chamado como referente e permite considerar a semelhança como seu sistema de funcionamento. Para que seja reconhecida, a imagem necessita da compreensão do conceito do esquema mental, como uma estrutura interiorizada necessária para o reconhecimento de objetos. O esquema mental é o que permite reconhecer um círculo no papel como a representação do Sol.

Joly (2010) destaca que para leitura e análise de imagem funcionar é necessário a definição dos objetivos da análise e o estudo da função da imagem, tendo em vista seu contexto de aparição, identificação do destinatário e a compreensão do conteúdo. Para isso é necessário situar diferentes tipos de imagens no esquema de comunicação e comparar as utilizações da mensagem visual com outras produções humanas visando troca entre as disciplinas, essa comparação que será realizada com as imagens da arte.

Para Japiassu (1976) o espaço interdisciplinar tem como horizonte o conhecimento unitário, e se caracteriza pela intensidade das trocas entre as diferentes áreas pelo grau de interação real das disciplinas.

> Podemos dizer que nos reconhecemos diante de um empreendimento interdisciplinar todas as vezes em que ele conseguir incorporar os resultados de várias especificidades, que tomar de empréstimo a outras disciplinas certos instrumentos e técnicas metodológicos fazendo uso dos esquemas conceituais e das análises que se encontram nos diversos ramos do saber, a fim de fazê-los integrarem e convergirem, depois de terem sido comparados e julgados (Japiassu, 1976, p. 75).

Dedica se agora a pensar possíveis trocas entre as disciplinas, partindo do ato de observar o mundo ao redor e, sendo a Astronomia uma das ciências mais antigas e que se desenvolve junto com as tecnologias, partindo da observação a olho nu, depois com lunetas e telescópios chegando a altíssimas resoluções em satélites distantes.

O ensino de Astronomia propicia de acordo com Batista (2016) desenvolvimento de habilidades úteis aos alunos como oportunidade para atividades ao ar livre, oportunidade de observar surgimento de modelos sobre o universo, e a percepção da pequenez humana frente ao Universo. No ensino de ciências, contribui para interpretação científica de fenômenos que são comumente explicados pelo censo comum.

De acordo com Costa e Maroja (2018) o ensino de Astronomia possui obstáculos a serem superados entre os quais: a formação de professores, materiais didáticos e a disponibilidade de recursos didáticos nas escolas que permitam a observação, tendo em vista que nem todas as escolas possuem recursos necessários como telescópios, bússolas, planisférios, esferas armilares, uma estratégia é disponibilizar recursos didáticos para os professores aplicarem os conteúdos sem perder sua premissa de observação.

Quanto ao conteúdo destaca-se o ato da observação dos astros no passado até a atualidade que compete a arqueoastronomia "que tem como objetivo estudar os conhecimentos astronômicos dos povos antigos, em especial os períodos pré-histórico, a astronomia arqueológica, astroarqueologia" Mourão (1987) apud Araújo *et al*. (2017), bem como o estudo de escalas astronômicas, composição e funcionamento do Sistema Solar.

No ensino da arte destaca-se o estudo da paisagem, como um tema frequente, e do desenho de observação, que pode ser uma forma alternativa de registro do conteúdo observado. A partir da abordagem triangular Barbosa (1998) propõe três pilares para o ensino da arte: fazer artístico que consiste em incentivar a produção artística; a apreciação que compete a imagens em suas diferentes mídias e a contextualização que almeja o entendimento do que está sendo estudado.

As imagens tem papel importante no ensino a fotografia tem fator documental e pode auxiliar no entendimento de conceitos, permitem também, representar fenômenos que não podem ser observados facilmente, como conceitos microscópicos e macroscópicos, estando na modalidade fundamental de imagens figurativas.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Paisagens em livros didáticos

Para analisar as imagens, primeiro se estabelece seu contexto de aparição, ou seja, os Livros Didáticos, estes tem papel no sistema de ensino de informar, transpor um conhecimento científico para o destinatário. Como destinatário dos Livros Didáticos têm-se os alunos e os professores que vão ancorar seu trabalho no material.

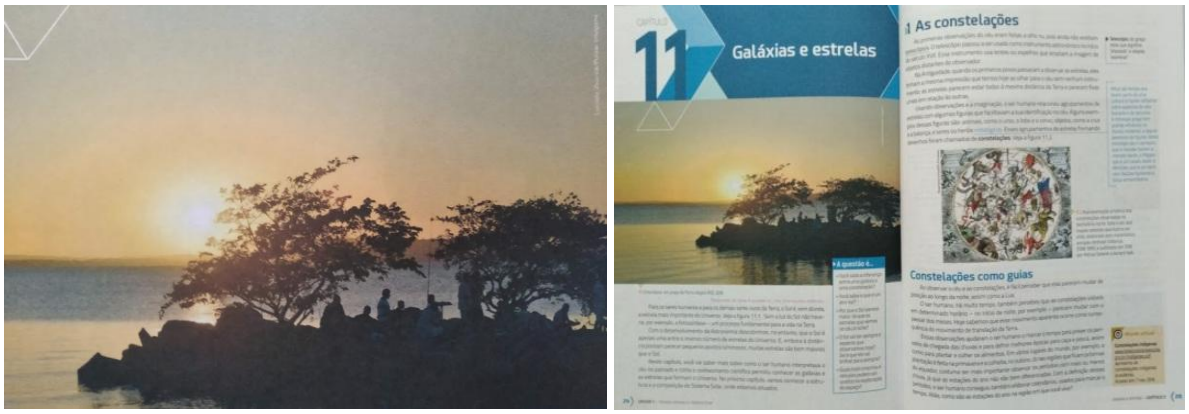
Nos capítulos destinados a Astronomia na coleção 1 apresenta 50 imagens nas quais 32 são fotografias e a Coleção 2 apresenta 33 imagens, nas quais 14 são fotografias. Para situar as imagens

selecionadas no esquema de comunicação ressalta-se que são ancoradas por textos, legendas e classificadas quanto à técnica como fotografias. Sendo que a fotografia predomina nos materiais didáticos Santaella (2012) afirma que possui três níveis de apreensão: o primeiro sentimento; o segundo busca identificar o motivo ou o que foi fotografado; e o terceiro busca contemplar a atmosfera que a imagem oferece ao olhar, seus valores temporais e espaciais. Sendo registro de um momento e espaço pode ter valor documental e sua tecnologia favorece a reprodução em grande escala em diferentes formatos.

A proposta de abordagem interdisciplinar visa contribuir para o desenvolvimento dos conteúdos de arte e ciência valorizando o ato da observação. Partindo do ponto de como diferentes povos olharam para o céu e tiveram diferentes explicações dos fenômenos da natureza como, por exemplo, os egípcios por meio da mitologia, esses povos associaram os fenômenos ocorridos no céu com as plantações, colheitas e para localização.

Na coleção 1 a imagem selecionada encontra-se no capítulo 11, com o título Galáxias e estrelas. Apresenta a legenda “Entardecer em praia de Porto Alegre (RS), 2018”. O capítulo aborda temas como: a importância do Sol para a vida na terra, o Sol e outras estrelas, como ser humano interpreta o céu no passado; constelações; como povos indígenas utilizavam as constelações para se localizar e criar calendários solares e lunares e a evolução estelar.

Figura 1: ZVARICK, Luciola



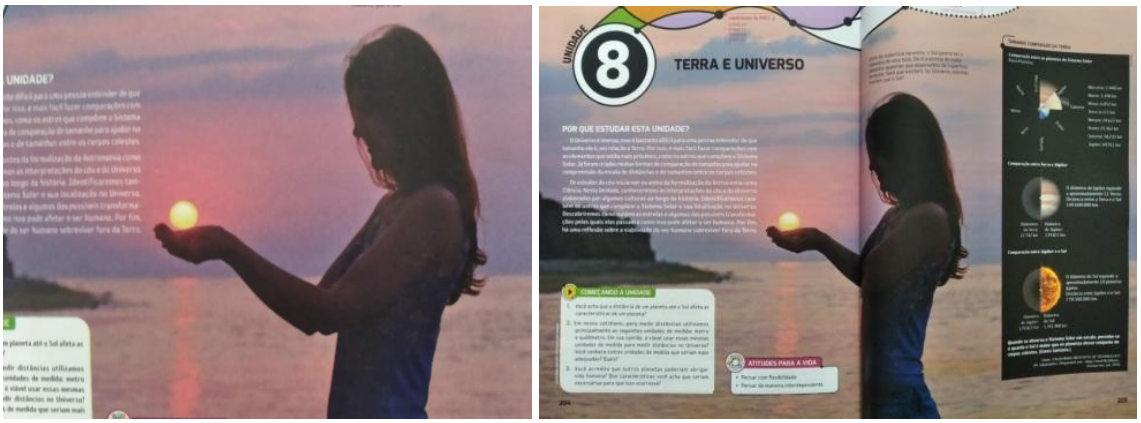
Fonte: Coleção Teláris – Ensino fundamental – Ano Finais

No âmbito figurativo percebe-se Sol, céu, o mar ou rio, pedras, árvores formas humanas, aspectos técnicos da fotografia denotam os objetos ficam representados de forma escurecida quando realizado contra luz, por isso as árvores, pedras e pessoas apresentam a mesma tonalidade escura.

Quanto a possibilidade de abordagem: ao observar o Sol no fim do dia tem-se percepção de que ele se move no céu e se põe no horizonte. Essa aparência coopera para a afirmação da não obviedade das imagens, pois evidencias não tão aparente, confirmam que não é o Sol que se movimenta e sim a Terra que gira em torno de seu eixo. A interpretação do 'pôr do Sol' pode remeter a teoria ptolomaica que considerava a Terra como estática e o Sol se movimentando ao redor da Terra, sendo necessário ampliar as discussões sobre a teoria heliocêntrica.

Já na coleção 2 a imagem selecionada encontra-se na unidade 8: Terra e Universo, com a seguinte legenda: "Visto da superfície da terrestre, o Sol parece ter o tamanho de uma bola. Ele é a estrela de maior tamanho aparente que observamos da superfície terrestre. Será que existem, no Universo, estrelas maiores que o Sol?". O capítulo aborda o desenvolvimento da astronomia, mostrando como diferentes povos interpretavam o céus: chineses, egípcios, maias, a Astronomia na Grécia antiga com o sistema ptolemaico e os indígenas brasileiros, proporções astronômicas e a evolução estelar.

Figura 2: EZARUBINA



Fonte: Coleção Araribá Plus Ciências

Como imagem figurativa pode-se identificar o Sol, o céu, o mar, uma porção de Terra a esquerda e ao centro em primeiro plano a figura feminina com as mãos unidas em forma de concha dando a sensação se segurar uma esfera luminosa. A linha do horizonte apresenta-se abaixo da metade do total da imagem. Um infográfico foi inserido na imagem de abertura a direita da imagem.

Uma possibilidade de abordagem levanta a questões a cerca do movimento da Terra e da percepção do tamanho do Sol, pois, a jovem parece o segurar. Do ponto de vista da perspectiva pode-

se levantar conceitos de tamanho da Terra e de outras estrelas, e de distâncias astronômicas em relação ao Sol, e ainda, introduzindo o conteúdo da evolução estelar.

4.2 Paisagens na arte

Como citado por Joly (2010) é interessante comparar as utilizações da mensagem visuais com produção humana, por isso apresenta-se obras de arte com a mesma temática. É necessário considerar que se trata de imagens realizadas em meados no século XIX, quando a fotografia começava a ser popularizada.

De acordo com Proença (2003) Monet dedica-se a pesquisas com a luz solar refletida na natureza entusiasma-se pela pintura ao ar livre, que lhe permite recriar efeitos da luz do Sol diretamente na natureza.

Figura 3: MONET, O C. Impressão, Sol Nascente, 1872



Fonte: https://www.claude-monet.com/impression-sunrise.jsp

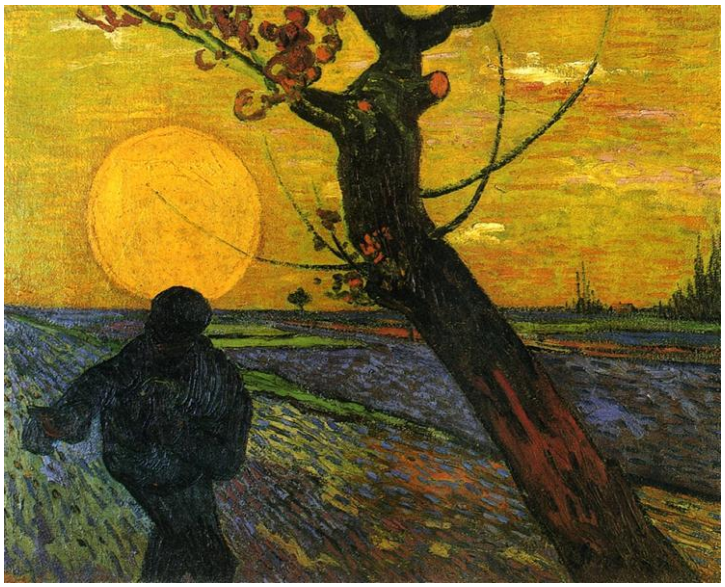
Enquanto imagem figurativa representa o Sol, o céu, a água, forma humana em embarcação, reflexo de luz na água, neblina, mastros de navios em um porto.

A pintura pretende representar o instante da iluminação por isso tinha que ser realizada rapidamente. Como possibilidade de abordagem: cada período histórico tem a sua forma de representar, nessa imagem o artista olha para o Sol e tenta captar suas sensações momentâneas. A

pintura obra inaugura um movimento denominado Impressionismo, termo utilizado inicialmente de forma pejorativa, dado a forma rápida de realizar as imagens e apreender o instante da iluminação.

Proença (2003) afirma que Van Gogh ao se mudar em 1888 de Paris para Arles, cidade ao sul da França foi influenciado com o Sol intenso da região mediterrânea que interferiu em sua pintura, e o artista libertou-se completamente de qualquer naturalismo no emprego das cores, declarando-se um colorista arbitrário

Figura 4: VAN GOGH, V. Semeador ao pôr do Sol, 1888



Fonte: https://www.wikiart.org/pt/vincent-van-gogh/semeador-com-o-por-do-sol-1888

No âmbito figurativo percebe-se o Sol, o céu, campo, casas, vegetação, forma humana, com saco, chapéu. Nota-se a linha do horizonte separando o céu das plantações, casas distantes e linhas diagonais, dando a ideia de profundidade, na forma humana escurecida, percebe-se vestimentas e gestos de um trabalhador.

Como possibilidade de abordagem: Pode-se ressaltar que incidência da luz solar em diferentes lugares provocando diferentes percepções ao contrário do trabalho de Monet, que captava o instante da iluminação Van Gogh acrescenta uma carga expressiva a essa iluminação por meio do uso da cor. Não é o instante que importa, mas a relação ser humano, e ambiente.

As imagens fotográficas conferem um maior grau de semelhança para com os elementos representados do que as pinturas são, portanto, imagens figurativas analógicas do instante

representado. A opção pela técnica da fotografia, favorece a reprodução diferente da pintura cujo original é único.

As imagens fotográficas são a apreensão de um instante que fica registrado, possui um valor documental da realidade. Nesse sentido percebe-se nas duas fotografias a presença da água, e o reflexo da luz, podendo evidenciar um valor estético. A Figura 1 apresenta maior grau de espontaneidade em relação à figura 2 que só pode ser realizada por meio de uma perspectiva específica. Sabe-se que o ato de fotografar um objeto contraluz este fica escurecido, nas imagens fotografadas percebe-se esse fenômeno é possível considerar que o mais importante é o Sol, uma vez que os demais objetos da imagem permanecem escurecidos.

Em relação às pinturas é necessário ressaltar que foram realizadas em um momento em que a fotografia não era tão acessível quanto atualmente, são registros figurativos com menor grau de semelhança com a realidade.

Lembrando-se de informar como observar o Sol de forma segura, sem oferecer riscos aos olhos, a partir das quatro imagens pode-se propor como atividade: observar o céu e registrar data, horário, que cada aluno realize seu registro do por do Sol, seja com o desenho ou com fotografia. Levando em consideração as mudanças na iluminação, projeção de sombras, relatos que argumentem a esfericidade e o movimento da Terra. Pode-se realizar no mesmo desenho como o Sol mudaria no decorrer do ano, no solstício de inverno e de verão.

Com essa proposta pretende-se ressaltar que o Sol possui um significado científico e um significado social, fato que só podem ser percebidos a partir da análise de fatores que podem passar despercebidos, que necessitam de comparação. Nesse sentido as imagens analisadas em livros didáticos podem auxiliar os alunos observarem essas mudanças e ter suas considerações.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A possibilidade de interdisciplinaridade permite uma abordagem de um conteúdo por diferentes perspectivas. Nesse sentido, imagens de paisagens encontradas em livros didáticos pode ser fonte de reflexões e debates estabelecer reflexão e a curiosidade dos alunos quanto a formas de observar um mesmo fenômeno.

A partir do referencial teórico acerca da semiótica, as imagens analisadas apresentam um sistema de signos parecido: Sol, céu, Terra, água, seres humanos, mas, podem significar coisas

diferentes, como, um ambiente descontraído, um ambiente de trabalho, a representação da iluminação sob a natureza ou o gesto de cuidado para com elementos da natureza.

Pode-se ressaltar também que as imagens retiradas em livros didáticos mesmo apresentando grande analogia aos objetos representados, não são óbvias e para se aprofundar em questões de caráter científico, devem ser introduzidas pelo professor a partir de seu discurso.

É possível fazer sugestões sobre o que o sistema de signos compostos nas imagens pode significar, mas enquanto olhar científico necessita de aprofundamento teórico para entender o funcionamento dos elementos, Sol, Terra e seres humanos, para os conceitos de Astronomia.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, D C. VERDEAUX, M F. CARDOSO, W T. Uma proposta para a inclusão de tópicos de astronomia indígena brasileira nas aulas de Física do Ensino Médio. **Ciênc. Educ**, Bauru, v. 23, n. 4, p. 1035-1054, 2017.

BARBOSA, A M. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte. Editora C/Arte. 1998

BATISTA, M C. FUSINATO, P A. OLIVEIRA, A A. Astronomia nos livros didáticos de ciências do Ensino Fundamental I. **Revista Multidisciplinar de Licenciatura e Formação Docente**. V. 16, nº 3, p. 46-64, jul/set., 2018.

EZARUBINA. Figura 2. s/d. **Coleção Araribá Plus**. Editora Moderna. 2018

GEWANDSZNAJDER, Fernando. PACCA, Helena. **Coleção Telaris**. Editora ática, 2018.

Obra Coletiva. **Coleção Araribá Plus**. Editora Moderna. 2018.

GOMBRICH, E H. **A história da Arte**. 16 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1999.

JAPIASSU. H. **Interdisciplinaridade e a Patologia do Saber**. Rio de Janeiro: Imago Edito1976.

JOLY, M. **Introdução à Análise da Imagem**. 14ª ed. Campinas: Papirus, 2010.

MONET, O C. **Impressão Sol Nascente**. 1872. Disponível em: https://www.claude-monet.com/impression-sunrise.jsp.

SANTAELLA, Lucia. **Leitura de imagens.** São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SILVA, J A P. NEVES, M C D. Leitura de imagens como possibilidade de aproximação entre arte e ciência. **Revista Em Aberto**. Brasília, v. 31, n. 103, p. 23-38, set/dez. 2018.

PNLD. http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld acesso em 02/07/2020.

PROENÇA, G. **História da Arte**. São Paulo: Ática. 2003.

TARDIF, Maurice, **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

VAN GOGH, V. Semeador ao por do Sol, 1888. Disponível em: https://www.wikiart.org/pt/vincent-van-gogh/semeador-com-o-por-do-sol-1888.

ZVARICK, Luciola. **Coleção Telaris**. Editora ática, 2018.

31/JUL e 1 e 2/AGO 2020
IV CONEPI
IV CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO & PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES
conepi.contatosempreendimentos.com.br
Evento 100% Online

MOVIMENTOS CORPORAIS E GESTOS DA FOLIA DE REIS: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO

COSTA, Maria Paula Ferreira
Graduanda na Universidade Federal de Lavras.
Programa Institucional de bolsa de Iniciação Científica
mpferreiracosta@gmail.com

FARIAS, Marcio Norberto
Professor na Universidade Federal de Lavras (DEF)
marxio@ufla.br

RODRIGUES, Luciana Azevedo
Professora Orientadora da Universidade Federal de Lavras (DED)
luazevedo@ufla.br

RESUMO

Este trabalho é parte de um estudo de iniciação científica que se vincula a um projeto de pesquisa mais amplo na Universidade Federal de Lavras, que tem como um de seus objetivos conhecer e experimentar manifestações corporais brasileiras tradicionais e contemporâneas realizadas pela comunidade externa e interna desta Universidade Federal de Lavras. Como o estudo está em sua fase inicial, este trabalho apresenta a importância do projeto de enriquecer o repertório de movimentos corporais e cultural de professores/as e pedagogos/as, e fomentar o contato entre eles e outros atores sociais que experimentam e criam movimentos corporais para além de uma perspectiva mecânica e física, que o valorizam e o cultivam como meio de socialização, como criação artística, como construção histórica e ainda como expressão crítica da sociedade de classes. Além disso, é exposto que a proposta se inspira nos estudos de VICENTE (2008) especialmente em suas reflexões sobre o frevo na criação coreográfica, com compreensão de cultura, subalternidade e produção artística e de DE PAULA (2013) sobre as danças populares; Sobre a religiosidade popular e a Folia de Reis de GONÇALVES (2012), assim como apresenta um revisão bibliográfica sobre os sentidos históricos e sociais da folia de reis, de seus gestos e movimentos corporais especialmente na cidade de Lavras-MG e região.

Palavras-chave: Folia de Reis. Movimento Corporal. Educação.

INTRODUÇÃO

A folia de Reis é uma manifestação cultural religiosa e possui variações de nome nas diferentes regiões do Brasil, podendo ser chamada de Reisado, Companhia dos Reis e Festa dos Santos. A folia de Reis se caracteriza com uma celebração que sucede o natal - 25 de dezembro com cortejo entre as ruas das “Embaixadas”, com recolhida de dinheiro, tendo sua maior celebração no dia 6 de Janeiro - Dia de Santos Reis, em que estes grupos vão às igrejas e ofertam os dinheiros recolhidos.

Então, este trabalho é parte de um estudo de iniciação científica que se vincula a um projeto de pesquisa mais amplo na Universidade Federal de Lavras, que tem como um de seus estudos, aprofundar sobre os movimentos corporais e gestos da folia de reis. Desta maneira, este estudo se baseia em observações das conhecidas “Embaixadas”, que são o nome que se dão para os grupos de Folia de Reis em Lavras - Minas Gerais, que são estes grupos numerosos e com grandes diversidades, contemplando áreas urbanas e rurais. O interesse em abordar esta temática surgiu de acordo com as vivências nos estágios de licenciatura na escola regular, em que era observado que as crianças carregavam músicas e danças de movimentos culturais locais, sendo a Folia de Reis um deles. Também foi observado que as configurações das Embaixadas de Folia de Reis eram sempre localizadas nas localidades de vulnerabilidade econômica no município de Lavras.

Portanto, será vinculado os estudos dos movimentos corporais, associando-os com a docência e a cultura popular, mais precisamente a Folia de Reis. Compreendendo a necessidade da valorização das culturas populares na escola regular e a incorporação destes movimentos corporais populares na realidade dos alunos, também refletindo sobre a importância da reinserção destas culturas de subalternidade nas escolas regulares.

OBJETIVOS

Tem por objetivos conhecer e experimentar manifestações corporais brasileiras tradicionais e contemporâneas realizadas pela comunidade externa e interna desta Universidade Federal de Lavras. Como o estudo está em sua fase inicial, este trabalho apresenta a importância do projeto de enriquecer o repertório de movimentos corporais e cultural de professores/as e pedagogos/as, e fomentar o contato entre eles e outros atores sociais que experimentam e criam movimentos corporais para além de uma perspectiva mecânica e física, que o valorizam e o cultivam como meio de socialização, como criação artística, como construção histórica e ainda como expressão crítica da sociedade de classes.

Então será feito um estudo bibliográfico, visando entender os movimentos e gestos corporais, que serão também estudados sobre a sacralidade nos movimentos religiosos, sobretudo os movimento

em folia de reis, que demonstram várias ressignificações ao longo dos tempos, também levando seus traços para as comunidades locais onde habitam, que por subsequência também existem nas escolas, principalmente os alunos.

METODOLOGIA

Metodologicamente usaremos produção artística e bibliográfica de DE PAULA (2013) em que há estudo sobre as danças populares nas obras de Mário de Andrade, em que foram feitas investigações sobre as manifestações populares além dos conceitos e métodos que já a referiram. Buscando os sujeitos que estão inseridos e fazem parte das histórias desses movimentos:

> Durante os três meses de pesquisa, Mário de Andrade, por intermédio de amigos, consegue manter contato com músicos, cantadores, dançarinos, conhecedores de diversas manifestações. São sujeitos, homens e mulheres, colaboradores (as) que o turista fez questão de identificar e descrever em seus trabalhos. Ressalto este aspecto da pesquisa, pois muitas vezes percebe-se no trato com este campo a ausência de referências, isto é, por serem culturas populares são identificadas como de domínio público, assim há um anonimato da (s) pessoa (s), no entanto, são mantidas, transmitidas e vivenciadas por determinados sujeitos, homens, mulheres, meninos e meninas. (De Paula. 2013, p. 40)

Assim nos espelhamos nessas formas investigativas como metodologia, confirmando o caráter em que o estudo se revela: Aprofundar sobre a produção de uma cultura, com muitas comunidades envolvidas e que se desenvolve como herança cultural. Também não distante desta situação, usamos também as pesquisas De Paula (2013), para refletir como estas danças culturais refletem uma sociedade:

> Extremamente significativas foram as análises construídas ao longo da pesquisa, no que diz respeito ao aspecto de repensar o papel que as danças ocupam na vida, no cotidiano daqueles (as) que as vivenciam. Outros aspectos ressaltados são o caráter lúdico inerente às mesmas, a possibilidade da expressão da linguagem corporal e o que representam na construção das identidades dos brincantes. (DE PAULA. 2013, p.41).

Assim, esta metodologia também como investigação da caracterização das identidades brincantes da expressão da linguagem corporal, que no movimentos e gestos da folia de reis, são compostos pela espontaneidade e expressividade, que se articulam junto com os momentos de pausa de seus cânticos, em que o grupo como uma unidade expressão o mesmo intuito em suas expressões,

mas ao mesmo tempo com suas particularidades. . Não menos importante, também será usado com metodologia o estudo sobre como sobre a religiosidade popular e a Folia de Reis de GONÇALVES (2012), que estudou as mudanças políticas, sociais e culturais que os grupos de folia de reis foram passados ao longo do tempo. Sendo importante ressaltar a importância desta manifestação cultural e não a julgar unicamente às suas esferas tradicionais, pois mesmo sendo uma tradição religiosa, há sujeitos que ali a ressignificam.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Assim como título deste estudo, é de suma importância apresentar uma revisão bibliográfica sobre os sentidos históricos e sociais da folia de reis, de seus gestos e movimentos corporais especialmente na cidade de Lavras-MG e região. Então, em seus apontamentos sobre o corpo de ontem e hoje, de Barbosa (2011), se refere a um panorama em que o corpo foi visto ao longo dos tempos históricos, sendo importante destacar sobre a contemporaneidade e os movimentos corporais disciplinados.

> Nesta lógica de produção capitalista o corpo mostrou-se tanto oprimido, como manipulável. Era percebido como uma "máquina" de acumulo de capi-tal. Deste modo, os movimentos corporais passaram a ser regidos por uma nova forma de poder: o poder disciplinar. Esta nova forma de poder instalou-se nas principais instituições sociais, como nos refere Foucault na sua obra "Microfísica do Poder" (1979/2002), com o objectivo de submeter o corpo, de exercer um controle sobre ele, actuando de forma coerciva sobre o espaço, o tempo e a articulação dos movimentos corporais. (BARBOSA. 2011, p.28).

A partir deste momento, é investigado para Barbosa (2011), a crise dos corpos e nosso dias, em que o corpo atualmente é visto como objeto de poder, que podemos usá-lo para fins de uma sociedade capitalista, sendo cada vez mais alteradas as noções de prazer, julgamentos e expectativas sociais. Isso podemos deparar nas próprias academias, em que são ofertadas aulas de dança, com coreografias prontas e músicas advindas de uma cultura massificada, em que os alunos destas aulas utilizam seus movimentos corporais para fins de suas próprias inclinações para se manter o físico ativo. Com afirma Barbosa (2011, p.30) "Todavia, todo este cuidado com o corpo e todas as técnicas que se desenvolvem no interesse da sua preservação, não fazem mais do que demonstrar a crise do corpo, a crise da Modernidade." Também ressaltamos a experiência de pesquisa nos estágios de

licenciatura e também a vivência dessas manifestações, em que foi a aproximação culminante para esta pesquisa, junto da vivência das Embaixadas de Folia de Reis, então Fernandes (2014), aponta a importância da escrita performativa, que se caracteriza com a prática:

> Mas afinal, escrita performativa pode ser não apenas a força da palavra em criar e determinar realidades e ações (Austin, 1962), nem tampouco uma escrita realizada com movimento corporal, intercalada com a prática ou percebida como uma prática (no caso, linguística). Escrita performativa pode ser aquela organizada pela prática, a partir da prática, em modos imprevisíveis, inclusive os mencionados acima. Assim, a arte deixa de ser apenas um produto ou mesmo um processo a ser descrito, analisado e inserido em outros moldes (por mais abertos e dinâmicos que sejam), e passa a ser em si mesma o modo de (des)organizar discursos e métodos, bem como questionar a imposição de resultados quantitativos. (FERNANDES. 2014, p.2).

Além disso, é exposto que os apontamentos que são apresentados que a aproximação da prática e pesquisa podem ser eficazes, de tal maneira que como afirma Fernandes (2014, p.3) "[...] performatividade – compreendida aqui não apenas como linguística, mas como a dinâmica entre movimento e repouso, matéria e energia, que a tudo permeia e constitui." Então, a escrita performativa se articula com as experiências vividas para redigir este artigo, não se 2limitando a um relato de experiência.

Também como um importante referencial, a proposta se inspira nos estudos de VICENTE (2008) especialmente em suas reflexões sobre o frevo na criação coreográfica, com compreensão de cultura, subalternidade. A princípio no que se diz sobre subalternidade e cultura, é importante dialogar com esta dissertação a ponto que, para entender as questões que dialogam com a religiosidade e pós-colonialismo, sendo as produções de cultura:

> A perspectiva pós-colonial apresenta, portanto, a compreensão de que, no interior das práticas culturais, discursos e ações inscrevem um espaço para minorias e culturas subalternas que desestabilizam as grandes narrativas de homogeneidade e hierarquias de poder. De forma complexa e lidando com as dificuldades inerentes a essa proposta, as leituras pós-coloniais permitem também a construção de um "entre-lugar" discursivo, capaz de dar suporte às necessidades e histórias de grupos de países não ocidentais e, portanto, subalternos, nas disputas por espaço, autonomia e poder. (VICENTE. 2008, p. 31).

Então, desta culturas pós- colonialista, se vem as formações de balé, que foi uma maneira que se estruturou de forma dominante no brasil, que serviram para produção de outras danças, sobretudo as danças populares. Que incorporavam da religiosidade colonizadora, sua própria produção cultural.

> Portanto, é através do desejo de construir uma simbologia para a nação e uma dança nacional que elementos das culturas populares, abordados como folclore e discriminados enquanto produção artística, passam a ser introduzidos no cenário do que é reconhecido como a Arte da dança. Dessa forma, é inevitável pensar as questões ligadas ao nacionalismo quando se debruça sobre as encenações da dança popular, pois é através desta ideologia que algo do "povo" pôde sair de trás das coxias. (VICENTE. 2008, p.33).

Isto se caracteriza, a dança do "povo", uma grande coesão social, que atribui sentido e movimentos corporais próprios, movimentos inerentes às suas dominações, perpetuando heranças em meio à herança colonialista e capitalista mecânica. Assim se configura as novas ressignificações em meio à estes movimentos, que incorpora gerações, dialoga com o passado e a atualidade, que ao mesmo tempo não pede seu valor cultural e também não deixa de dialogar com novas mudanças societais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Devido a esta pesquisa ainda ser inicial, que se tem por finalidade se construir também um mapeamento dos mestres populares na Região de Lavras - Minas Gerais, a fim de que além de que se tenha um registro desses movimentos culturais, também possa se aprofundar sobre as produções de cultura local como um movimento histórico e cultural.

Antes de ser iniciada uma pesquisa em campo, parte por princípio sua investigação das situações presentes, sendo estas já relacionadas acima. Então, para poder lidar com estas situações, se faz necessário compreender a importância do estudo bibliográfico para moldar os "olhares", para que como supracitada acima, a escrita performativa possa se verificar a partir da compreensão dos atores dos movimentos sociais estudados

Então, discutindo sobre as danças populares e mesmo em que seja relacionado acima artigos que servem veemente como metodologia, sendo também ótimas reflexões de como descrever movimentos corporais, os associando com a cultura popular. Também associando com os estudos de Ribeiro, Laranjeira e Albuquerque (2017), em que a partir de suas observações houve as reflexões "a metodologia de trabalho em errância utiliza a intuição, a espreita e a abertura para escutar e acolher o que lá está como potência." p.144. Sendo nítido que há a necessidade do estudo da dança popular como uma grande potência, sobretudo as danças de movimentos em que assim como a folia de reis,

se localizam nos “arredores” da cidade, em bairros de vulnerabilidade econômica e até em áreas rurais, mas que são grandes potências, capazes de mobilizar toda a comunidade onde se localizam, capazes de transmitirem culturas, de modo que algumas culturas clássicas não são transmitidas. Porém, há de se estabelecer a relação entre as “lacunas” entre a tais culturas de danças clássicas e as de danças populares, sendo ambas deixadas aos encargos de seus grupos sociais, em que não estabelecem relações dialógicas entre elas, de um fato que os atores destas danças as notem, sobretudo as danças e movimentos corporais que seguem a linha de produção artística de massificação. Por isso para enxergar as potências que permeiam as Embaixadas de Folia de Reis, que são várias, de diversas situações, cânticos, danças, fantasias, atores sociais, religiosidades, idades e contextos. Algo importante de se observar, espelhando nas pesquisas das possíveis cartografias do corpo da cidade, que no qual neste artigo, seriam o corpo das relações entre o social que atuam as Embaixadas:

> Em nosso interesse por pesquisar possíveis cartografias do corpo na cidade, realizamos práticas de errância que incluem caminhadas, permanências, derivas, paragens e observações pelas ruas, escadarias, largos, praças, vielas, jardins, viadutos, esquinas e outras topografias habitadas por moradores de rua, brincantes, ambulantes, traficantes, artistas, skatistas, prostitutas e passantes. (RIBEIRO, LARANJEIRA E ALBUQUERQUE. 2017, p.144).

Estas observações revelam o quão importantes são as danças populares como contribuintes ativas para relacioná-las com os movimentos corporais, pois são configuradas de agentes que dialogam com os movimentos não mecanizados trazendo seu aparato de subalternidade, que em si podem estabelecer conexão com a escola e os agentes que a permeiam, ou seja, podem ser que até haja um encontro de cultura, pois algumas Embaixadas residiam nos mesmos bairros das escolas. No entanto, havia lacunas com a prática docente de arte, cultura, dança e movimento corporais nestas mesmas escolas.

Assim, é impossível estabelecer uma finalidade na discussão da importância na imersão nas culturas ativas no Brasil, sobretudo a Folia de Reis, que se modificou com o passar dos anos, mas ao mesmo tempo traz consigo sua ancestralidade e voz de seu povo, a voz de uma sociedade latino-americana, que mesmo em situação de pós - colonialismo, ressignificou suas celebrações e movimentos. Como afirma Ribeiro, Laranjeira e Albuquerque (2017) “[...] perguntas nos parece cada vez mais urgente e as respostas são impermanentes. É necessário estar sempre à espreita, praticando a atenção do cartógrafo para encontrar as brechas e as dobras em que essas potências possam emergir...” p.150. Então, encerramos esta discussão reafirmando a necessidade do cuidado e atenção para essas danças populares, que são produções de cultura e um importante registro histórico cultural e social.

> Reforçamos a ideia de que esta estrutura estará mais explicada na medida em que o indivíduo estiver integrado às manifestações rituais. O sentido através dos quais a pessoa interliga-se ao sagrado, a impulsionam ao interagir simbolicamente. Percebemos que a qualidade da estrutura física possibilita o recebimento do campo simbólico, bem como a sensibilidade na apreensão dos símbolos faz com que o corpo chegue a ganhar esta estrutura. (RODRIGUES. 2003, p.43).

Então a estrutura do corpo é mais explicada a partir desta integração entre o sujeito e sua manifestação cultural, que possibilita a melhor explicação de como é importante enxergar estes sujeitos que participam ativamente destas manifestações, como agentes destes campos simbólicos. Que retoma as discussões supracitadas acima, de entender estas manifestações, valorizá-las para responder estas várias "lacunas" de falta de valorização destes importantes movimentos culturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como pensamos em estudar estes importantes atores da cultura popular, acreditamos que na realidade da escola regular nos deparamos com as danças tradicionais que não sugerem a autonomia dos educandos na sua expressão corporal. Muitos educandos são sujeitos a dançarem músicas atribuídas ao público infantil, em comemorações na escola as crianças se organizam com estas músicas e coreografias ensaiadas: sendo dia da família, dia das crianças, dia da escola etc.

Como seguimos a formulação do projeto Com-tato: Movimento corporal como arte e expressão na formação docente. Seguimos aprofundar e investigar de forma reflexiva e bibliográfica, sendo estes movimentos de artes e cultura nas Embaixadas de folia de reis A partir da vivência com os mestres populares podemos notar a expressividade dos corpos e movimentos, seguindo a particularidades dos participantes, que em grupos dialogam com sua cultura. Notamos os movimentos e o sentimento de pertencimento dos membros destes movimentos, em que estas continuam sofrendo influências, sendo advindas contemporaneidade das transformações dos sujeitos consigo, com o outro, com as políticas públicas, com as indústrias e a cultura.

> Por isso, não considera-se pertinente abandonar o conceito de religiosidade popular ao se trabalhar teoricamente algumas manifestações, no entanto é preciso ter em mente que estas já não possuem características idênticas àquelas de quando o conceito foi fortemente delimitado e por isso já não abarcam algumas definições de maneira tão sistemática quanto antes. Essas manifestações continuam sofrendo influências não só da fé de seus sujeitos e interferências da Igreja, mas também da vida social, política, cultural e econômica como um todo. (GONÇALVES. 2012, p. 2).

Por isso, surge a importância de associar a Folia de Reis com a ação docente na escola regular, articulando-a em práticas pedagógicas com os movimentos corporais não mecanizados e associados com os aparatos culturais em que os próprios educandos carregam. Há também a reflexão sobre a necessidade da formação continuada de professores, em que de modo geral, haja a contemplação destes movimentos populares tão importantes que refletem as culturas locais e dialogam com estas, em que podem ressignificar os processos dialógicos, de expressão e aprendizagem dos alunos na escola regular, visando registrar estes movimentos tão importantes para a docência nas escolas.

REFERÊNCIAS

ALVES, Teodora de Araújo. **Herdanças de Corpos Brincantes: Os Saberes da Cor- poreidade em Danças Afro-brasileiras.** Natal, RN: Editora da UFRN, 2006.

BARBOSA, Maria Raquel; MATOS, Paula Mena; COSTA, Maria Emília**. Um olhar sobre o corpo: o corpo ontem e hoje.** Psicologia & Sociedade, v. 23, n. 1, p. 24-34, 2011.

FERNANDES, Ciane. **A prática como pesquisa e a abordagem somático-performativa.** Anais ABRACE, v. 15, n. 1, 2014.
DE PAULA, Roberta Cristina. **As danças populares na obra de Mário de Andrade.** Resgate, 2013.

GONÇALVES, Gabriela Marques**. Religiosidade popular e Folia de Reis.** In: Anais do III Congresso Internacional de História da UFG/Jatí: História e Diversidade Cultural. Setembro de. 2012.

RODRIGUES, Graziela. **O Metódo BPI (Bailarino-Pesquisador-Intérprete) e o desenvolvimento da imagem corporal: reflexões que consideram o discurso de bailarinas que vivenciaram um processo criativo baseado neste método.** 2003.

Ribeiro, Ruth Torralha, Larangeira, Lidia Costa, Albuquerque, Laura Vainer, Gouvêa, Bruna. Raquel. Simões, & Chilinque, Thaís Leitão. (2017). **A dança como política do encontro com pessoas e lugares.** Fractal: Revista de Psicologia, 29(2), 143-151.

VICENTE, Ana Valéria Ramos**. Entre a ponta de pé e o calcanhar: reflexões sobre o frevo na criação coreográfica do Recife, na década de 1990: cultura, subalternidade e produção artística.** 2008.

WILDENHAHM, Klaus **O que fazem Pina Bausch e seus bailarinos em Wuppertal**? Vídeo 1.15 min. Documentário. Inter Nationes. Wuppertal:1987.

31/JUL e 1 e 2/AGO 2020
IV CONEPI
IV CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO & PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES
conepi.contatosempreendimentos.com.br
Evento 100% Online

EDUCAÇÃO DAS SENSIBILIDADES: LEITURAS PLURAIS DO ESPAÇO URBANO E A CONSTITUIÇÃO DE TERRITORIALIDADES

BAPTISTA, Wesley
Doutorando em Educação (PPGSS/USF-Itatiba/SP)
Professor na graduação em Pedagogia – Faculdade XV de Agosto
wesbaptista@gmail.com

GUIMARÃES, Maria de Fátima
Doutora em Educação (UNICAMP)
Professora no PPGSS em Educação USF-Itatiba/SP
fatima.guimaraes@usf.edu.br

ORAGIO, Adriana Aparecida
Mestranda em Educação (PPGSS/USF-Itatiba/SP)
Supervisora de Ensino na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
aaoragio@hotmail.com

RESUMO

A cidade não é apenas um conjunto de ruas e caminhos a serem percorridos, mas textos a serem lidos passíveis de interpretação e significação se tomados como um lugar de experiências múltiplas, de relações de sociabilidades e de práticas socioculturais plurais, logo, um espaço de múltiplas territorialidades. Nesta perspectiva, este trabalho, visa analisar os processos de significação do espaço urbano desvelados a partir da seleção e tombamento de edifícios considerados patrimônio arquitetônico e cultural na cidade de Bragança Paulista, sobretudo os que ladeiam as praças localizadas na malha urbana central da cidade e suas implicações na constituição de territorialidades na relação com as experiências urbanas plurais de jovens das camadas populares que usufruem destes espaços, para além de um lugar de convivência e permanência, como um lugar de práticas corporais enunciativas de resistência e pertencimento. Esta pesquisa, articulada ao grupo Rastros: História, Memória e Educação (USF/CNPQ), pautou-se na perspectiva da História Cultural a partir da análise documental em periódicos locais, imagens fotográficas, legislação e códigos de postura, privilegiando os processos de tombamento localizados no Centro de Documentação e Apoio a Pesquisa em História da Educação (CDAPH) da Universidade São Francisco, obras de memorialistas locais e em caminhadas de percepção na perspectiva teórica da deriva (CARERI, 2013). Empreendeu-se como aporte teórico-metodológico as contribuições de Benjamin (1994), Bresciani (2013) e Gonçalves (2013) no que tange olhar para a cidade como constituída de relações e prática sociais, para além de sua materialidade e a possiblidade de considera-la um texto a ser lido e interpretado a partir das relações de sociabilidades matizadas por tensões, conflitos e disputas simbólicas constituídas em seu território. Assim, aferiu-se na pesquisa que a escolha de determinados edifícios segundo sua localização e estilo arquitetônico, contribui para a constituição de territorialidades que orientam uma

dada educação das sensibilidades, formas de olhar, sentir, perceber e traduzir a cidade e as experiências humanas, o que instaura um sentimento de pertencimento e compartilhamento de significados de um território, por um dado grupo social, o que pode suscitar uma vontade de controle de determinados espaços da urbe por parte do poder público e por diferentes membros desse grupo, logo, valores e produções culturais diferentes destas ligadas a estes grupos hegemônicos, podem ser tomadas como não sendo cultura, civilizadas ou adequadas a alguns espaços o que impele à discriminação, à segregação e à exclusão daqueles não reconhecidos como membros dessa territorialidade.

Palavras-chave: Territorialidade. Educação das Sensibilidades. Patrimônio.

1 INTRODUÇÃO

Em uma cidade coexistem múltiplas cidades, seja pelas diversas camadas de temporalidades que se sobrepõem, seja pelas territorialidades constituídas pela experiência humana em seu território, que podem ser considerados espaços significados pelas práticas cotidianas de trabalho, lazer, relações de sociabilidades, sensibilidades constituídas no encontro com o outro, com o espaço e com as histórias e memórias que constituem a cidade. Com este pensamento latente esta pesquisa se volta para as praças José Bonifácio e Raul de Aguiar Leme na cidade de Bragança Paulista, que fica a 83 km da capital paulista, fazendo divisa com o sul de Minas Gerais.

As praças, consideradas como parte do centro histórico da cidade, acolhem o local de construção da primeira capela que deu origem a cidade e de onde se estendeu sua malha urbana. Elas são contíguas e perfazem um único território, porém nominalmente distintas, separadas apenas pela Catedral, o território que é marcado por uma dimensão simbólica, representada pelos edifícios que ladeiam tais praças e que são tombados como patrimônio histórico cultural na cidade.

O valor simbólico de tais praças se dá para além das histórias e memórias constituídas, são potencializadas pelo discurso arquitetônico, que apresentam um perfil estético marcado por uma monumentalidade arquitetônica valorizada na virada do século XIX para o XX, período de expansão da cidade, reafirmando o olhar do que pode ser considerado patrimônio nela.

Porém, este significado simbólico foi tensionado no ano de 2015, pela presença de jovens das classe populares, vindos de bairros tidos como periféricos que usufruíam do espaço da praça para caminhar, namorar e práticas de diversão e lazer, sobretudo aos sábados à tarde, A presença dos jovens, era desconcertante e causava estranhamento à outros sujeitos o que levou, por muitas vezes, a companhia ou estratégia de controle do poder público, guardas municipais e policiais militares, para

vigiar aquele espaço que por excelência é um lugar de permanência, de ações dialógicas e encontros plurais (LAMAS, 2004), o que nos levou considera-la como um espaço polissêmico que abarca, tensões, conflitos e disputas simbólicas, marcados pelas diversas práticas ali desenvolvidas ou pela polifonia dos discursos que a constitui.

1.1 OBJETIVO

Assim, delimitou-se como objetivo para este trabalho analisar os processos de significação do espaço urbano desvelados a partir da seleção e tombamento de edifícios considerados patrimônio arquitetônico e cultural local que ladeiam as praças Raul de Aguiar Leme e José Bonifácio, na cidade de Bragança Paulista, e suas implicações na constituição de territorialidades na relação com as experiências urbanas plurais de jovens das classes populares, oriundos de bairros periféricos da cidade e, sobretudo, negros que frequentaram, tais praças nos finais de semana, especialmente aos sábados à tarde, no ano de 2015.

2 METODOLOGIA

Para tanto, nos guiamos metodologicamente na perspectiva da História Cultural, a partir de análise documental em periódicos locais, imagens fotográficas, legislação, códigos de postura, processos de tombamento, obras de memorialistas locais, considerando o contexto de sua produção, a autoria, a instituição de origem, o enunciado e os interlocutores explícitos.

A pesquisa também foi ancorada por caminhadas de percepção na perspectiva teórica da deriva (CARERI, 2013), delimitadas aos sábados à tarde durante o ano de 2015, no território das praças, no qual foram empreendidas as caminhadas de percepção, caminhadas ao acaso, sem roteiro ou cronograma prévio, mas que apresentam uma função estética do caminhar que permite incursões de novas significações para o espaço percorrido por meio da experiência constituída na exploração do território.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A cidade não é apenas um conjunto de ruas e caminhos a serem percorridos, mas textos a serem lidos passíveis de interpretação e significação se tomados como um lugar de experiências múltiplas, de relações, de sociabilidades e de práticas socioculturais plurais, logo, um espaço de múltiplas territorialidades.

Seus edifícios, lugares de permanência e convivência, seu patrimônio histórico cultural no que tange sua localização e materialidade possuem uma funcionalidade e intencionalidade na organização da trama urbana e divisão da cidade enquanto espaços públicos e privados; espaço para se andar a pé e para se andar de automóvel; espaços vazios e ocupados; espaço de lazer; espaço de trabalho etc., sendo capaz de suscitar uma formação e conformação das sensibilidades dadas a partir do espaço, que sempre educa (FRAGO; ESCOLANO, 2001).

No território da urbe, a partir das experiências de ocupação e uso que se faz dos espaços da cidade, por diversos grupos sociais, nas suas mais diversas temporalidades e práticas, singulares e coletivas dos sujeitos desvelam-se significações ou ressignificações, o que leva a uma identidade, um sentimento de pertencimento ao lugar, pois, nele se circunscreve as histórias e memórias dos sujeitos, afinal, a cidade pode ser compreendida como uma realização humana, construída historicamente na dimensão do movimento da vida, o que contribui para o fortalecimento destes laços identitários e de pertencimento.

3.1 Patrimônio e educação das sensibilidades: a arquitetura como discurso

Nesta perspectiva, ao analisarmos os processos de tombamento dos edifícios considerados como patrimônio histórico cultural na cidade, sobretudo os que ladeiam as praças José Bonifácio e Raul de Aguiar Leme, observou-se a predominância dos estilos arquitetônicos, neoclássico e eclético, que pertenceram à cafeicultores e comerciantes locais em fins do século XIX e início do século XX. A escolha destes edifícios podem ser consideradas como um discurso que representa uma determinada história e memória local de um seleto grupo social, uma elite, branca e letrada, (BAPTISTA, 2017) que é capaz de originar um *ethos*, (PESAVENTO, 2007a) comportamentos, costumes traços que vão mediar e atravessar as relações que acontecem naquele espaço.

Gonçalves (2003) contribui para esta perspectiva ao considerar o patrimônio cultural como um discurso, um modo de representar o mundo e visões do mundo, uma modalidade enunciativa que

é capaz de construir e formar as pessoas, e, por conseguinte, suas sensibilidades, suas formas de perceber e sentir o mundo a sua volta. O autor ainda propõe que este discurso é construído e disseminado para a construção de identidades e memórias, geralmente ligadas a grupos dominantes e centrados em valores do que se entendo por civilização e cultura, em uma perspectiva política e ideológica.

Para o antropólogo o patrimônio

> Não existe apenas para representar idéias e valores abstratos e para ser contemplado. O patrimônio, de certo modo, constrói, forma as pessoas. [...] [ele é capaz de realizar uma] mediação sensível entre seres humanos e divindades, entre mortos e vivos, entre passado e presente, entre o céu e a terra [entre a materialidade e a sensibilidade] (GONÇALVES, 2003, p. 27).

Esta mediação sensível, acontece de forma sutil, mas não ingênua, educa as sensibilidades ao que é passível de se considerar patrimônio e cultura, vale ressaltar que esta percepção também é alicerçada por sensibilidades imersas e mobilizadas por um padrão canônico, ocidental e eurocêntrico do que pode ser considerado patrimônio e cultura (COUTINHO, 2008) o que faz com que edifícios fora deste padrão estético canônico, sejam desconsiderados, excluindo assim a pluralidade de experiências que a cidade acolheu e que são essenciais para o cotejamento de imóveis de uma mesma época (GUIMARÃES, 2013-14, p. 26) e para a representação dos diferentes grupos sociais e da pluralidade de experiências, memórias e histórias daquele espaço.

Assim, o patrimônio histórico cultural pode ser considerado um discurso enunciativo para a manutenção de uma tradição, pois outorga um valor simbólico ao território, a demarcação de um domínio, ideias e valores de um determinado grupo, que são capazes de legitimar um modo de pensar sobre o local, de suscitar discursos, que, muitas vezes, são reafirmados por uma relação de poder e que podem fomentar uma colonização do presente pelo passado "olhar o presente evocando um tempo idealizado que não volta mais [...] colonização do tempo presente por relações de poder e práticas socioculturais do passado" (GUIMARÃES, 2013).

Destarte, ao tomarmos a categoria patrimônio, somos mobilizados por experiências estéticas que constituíram nossas sensibilidades à signos representativos que nos formaram e conformaram, como defende Gonçalves (2003), criando, em nossa mente, uma imagem que seja capaz de representa-los, excluindo os que não se enquadram naquele perfil. Baptista (2017), amplia estas perspectivas ao propor ainda que, estas percepções direcionam, também, o olhar para os diferentes sujeitos e práticas que ocupam e se apropriam deste mesmo espaço urbano, o que pode desvelar práticas de exclusão dos indivíduos ou grupos que não se enquadrem nas representações idealizadas.

3.2 Experiências plurais e a constituição de territorialidades

Apesar de o patrimônio histórico cultural instituir discursos e sensibilidades relativas a um grupo dominante e, assim, requerer para si o domínio de um espaço, conformando uma dada história e memória, a "praça é o lugar intencional do encontro, da permanência, dos acontecimentos, de práticas sociais, de manifestações da vida urbana e comunitária" (LAMAS, 2004, p. 100), é um território para e da experiência humana, um lugar que permite e acolhe a circulação e permanência dos corpos, encontros e desencontros, um lugar de experiências e sociabilidades.

A praça é um lugar plural, que acolhe a diversidade de experiências, práticas e sujeitos, compreendê-la nesta perspectiva é considera-la como um espaço da possibilidade da partilha e intercâmbio de experiências (BENJAMIN, 1994), de transmissibilidade de memórias e significados que ultrapassam a esfera do individual e transcende gerações, se dá no fluir da vida e tem o espaço como suporte (FRAGO, 2001). Visto que, os espaços são significados pelas experiências no tempo, que não é contínuo ou único, mas plural e polissêmico, ambivalentemente singular e coletivo, ademais, temos a constituição de territorialidades.

Nesse contexto, é possível destacar as múltiplas territorialidades que um mesmo espaço pode constituir para os diferentes sujeitos, visto que

> a territorialidade representa os vínculos que determinado indivíduo e/ou grupo social possuem com um ou mais territórios materiais (físicos) ou imateriais (virtuais), como algo subjetivo, ligado à percepção. A identidade individual ou coletiva é decorrente do reconhecimento e da valorização das territorialidades, haja vista que estas são fundamentais para a construção de identidades. [...] a territorialidade está ligada ao cotidiano e ao lugar, influenciada por aspectos culturais, políticos, econômicos e ambientais dos indivíduos e grupos sociais (CANDIOTTO; SANTOS, 2009, p. 312-322).

Ademais, é possível avaliar que, em um mesmo território, coexistem múltiplas territorialidades, visto sua constituição estar relacionada às intencionalidades e subjetividades de cada sujeito ou grupo, vinculados às suas áreas de atuação e influência, seja ela social, política, econômica, ou simbólica na relação com o espaço (CANDIOTTO; SANTOS, 2009, p. 327).

Nesse sentido, Bresciani (2013) valendo-se da obra de Charles Baudelaire, destaca diferentes territorialidade observadas nas ruas de Paris nos diversos momentos do dia, "um espetáculo diurno", observado no andar das multidões pelas ruas, mulheres estoicas que caminham pela cidade, velhinhas que refletem sobre a velhices, trabalhadores que carregam suas ferramentas, diferentemente da territorialidade "que a noite encena", uma outra Paris, outra cidade, a multidão é diferente, enquanto

os trabalhadores dormem, os espaços urbanos são preenchidos por “demônios” que despertam: as prostitutas, os escroques, mudam-se os sujeitos e suas práticas, novas sensibilidades emergem com os sons e ruídos das cozinhas, dos teatros, das orquestras e mesas de jogos.

No mesmo espaço coexistem múltiplas territorialidades, com sujeitos, sensibilidades, sociabilidades e intencionalidades diferentes. O espaço é polissêmico, constituído pela pluralidade de experiências dos grupos singulares, nos diversos momentos do dia, imbricados pelas tensões, conflitos e disputas simbólicas presentes na urbe.

Deste modo, as praças José Bonifácio e Raul de Aguiar Leme, focalizadas nesta pesquisa, podem ser consideradas em suas múltiplas territorialidades, espaço que acolhe práticas urbanas distintas, durante os diferentes momentos do dia, uma pluralidade de relações nos mais diversos domínios, tais como o cultural, social, religioso ou econômico,

Nessa perspectiva, alicerçado nas contribuições teóricas pautadas nesta seção, é possível perceber as distintas territorialidades das duas praças que explicitam os diferentes usos e ocupações que ocorrem em seus espaços. Durante o dia, o 'espetáculo do capital', com seu comércio dinâmico; ao entardecer se sobressaem como espaço de convivência e permanência, sobretudo, da juventude; a noite as praças são frequentadas, predominantemente, por senhores e senhoras de mais idade e algumas famílias que, com crianças pequenas, se dirigem à igreja para assistir à missa.

Assim, estas territorialidades que se sobrepõem e coexistem, sobretudo a relacionada às práticas desta juventude na relação com o espaço significado das praças pelos edifícios tombados como patrimônio histórico cultural serão alvo de nossa análise na seção seguinte.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Lefebvre (2001, p. 22) defende que “a vida urbana pressupõe encontros, confrontos das diferenças, conhecimentos e reconhecimentos recíprocos (inclusive no confronto ideológico e político dos modos de viver, dos ‘padrões’ que coexistem na cidade”, o que permite compreender que é possível pensar as diferentes territorialidades das praças no mover da vida urbana como um espaço potencialmente conflituoso diante da diversidade de “padrões” que ela pode suscitar e acolher.

Os conflitos que geram encontros e desencontros podem estar alicerçados não só em concepções ideológicas e políticas, como destacado por Lefebvre, mas, também, em concepções

culturais e identitárias construídas historicamente. Assim, o espaço tendo sido apropriado por determinados grupos, através das relações de poder vigentes, gera um espaço, muitas vezes, canônico que, em alguns momentos, na perspectiva de grupos dominantes – sujeitos que não correspondem a um imaginário (PESAVENTO, 2007b) difundido naquele determinado espaço público – tendem a ser marginalizados ou desconsiderados.

Podemos identificar estas relações nas praças José Bonifácio e Raul de Aguiar Leme, ao suscitarem uma ordem, uma territorialidade marcada pelas sensibilidades e memórias instituídas pelo discurso arquitetônico tombado, que corresponde e identifica um grupo distinto da sociedade, reforçado pelo olhar de memorialistas da cidade.

Um dos mais célebres memorialistas da cidade apresenta a praça como um lugar que foi frequentado por "intelectuais bragantinos, amantes das letras" que se dirigiam aquele espaço para discutir "assuntos relacionados à filosofia, às letras e às artes" (CHIARION, 2011, p. 24) sujeitos estes, que faziam parte da história da cidade "dignos" e "ilustres cidadãos" que, posteriormente, se tornaram homens de grande expressão política e social na cidade, em detrimento dos "tipos populares", "bizarros", "personagens" que fazem "parte do folclore" da cidade, "excluídos da sociedade, homens que pertencem ao mundo em que vegetam" (CHIARION, 2011, p. 35), homens simples, em trabalhos subalternizados, em situação de mendicância, com uma possível deficiência, alguns negros, que foram apenas alvos de gracejo, provocações, insultos e de olhares depreciativos, por estarem fora de um "padrão" para aquele espaço, fora da ordem instituída.

Assim, foi possível identificar que os jovens das camadas populares, de bairros tidos como periféricos da cidade, sobretudo negros, que se encontravam aos sábados à tarde nestas praças para andar, conversar, namorar, cantar e dançar, geralmente músicas no estilo Rap, Hip-Hop, Funk e Rock causavam certo estranhamento e desconforto para outros sujeitos, poucos moradores da região ou pessoas que passeavam por aquele lugar, seja por seus trajes, práticas ou por fronteiras invisíveis e disputas simbólicas presentes neste espaço e que conflitavam com a tentativa dos jovens na constituição de uma territorialidade que acolhesse seus laços identitários de pertencimento àquele espaço.

Muitas vezes os jovens tiveram por companhia olhares depreciativos e estratégias de controle mobilizadas pela Guarda Municipal e Polícia Militar que se colocavam em diligência, com seus veículos oficiais estacionados sobre o território da praça, não raro, encotrar oficias com uma postura austera e ostensiva, braços cruzados e olhares fixos e atentos ao caminhar dos jovens, mão

descansando sobre o revolver envolto por seu coldre na cintura, oferecendo uma "sensação de segurança", o que nos faz perguntar: segurança para quem?

Oswald (2009, p. 121) destaca que jovens negros, vestidos com roupas soltas, bonés, geralmente são alvos de uma arbitrariedade racial e cultural que os identificam irremediavelmente como estando ligados ao narcotráfico e a criminalidade, o que os tornam alvos frequentes de batidas policiais.

Suas práticas musicais e corporais, como o Funk, Rap e o Hip Hop, muitas vezes consideradas como uma não-cultura, são estigmatizadas e associadas à violência, ao crime e como uma ameaça à ordem pública, logo, alvos de "formas sociais condenatórias" (CARMO, 2001; OSWALD, 2009).

Porém, Souza e Freitas (2014) destacam que os estilos musicais e as vestimentas são marcas da identificação dos jovens, evidências do pertencimento a alguma "tribo", e, para além da música apresentar para eles uma fonte de diversão é um elo de suas relações sociais e um meio pelo qual podem expressar seus pensamentos.

Assim, aferimos que a territorialidade canônica da praça e seu significado emblemático, que busca impor uma ordem simbólica de dominância por um grupo hegemônico, enquanto marco inicial tradicional da trama urbana local ocupado pelas residências dos grandes cafeicultores e comerciantes, espaço privilegiado de uma elite bragantina, percepção dada a partir de uma colonização do presente pelo passado (GUIMARÃES, 2013) foi tensionado pela presença dos jovens e por suas práticas, constituindo sobreposições de territorialidade e a busca por uma identidade com aquele território.

Ademais, compreendemos que a presença e o caminhar dos jovens pelo território da praça não é uma trivialidade, mas, sim, carregado de intencionalidade, mesmo que inconsciente (GRÓS, 2010). A entendemos como a busca de uma relação dialógica com a realidade que o circunda, estabelecendo com o corpo, sentidos, sensibilidade e sociabilidades, um discurso de resistência, desta forma, a ocupação do território das praças, e o caminhar por ela, pelos jovens, corresponde a uma ressignificação do espaço, uma reivindicação política não formal das funções de sociabilidade e convivência social (GOHN, 2014, p. 91).

O caminhar é a busca por experiências, uma expressão simbólica e estética que durante o percurso realizado leva a uma ressignificação dos espaços, pois como defende Careri (2013, p. 111-112) o caminho é "o objeto sobre o qual acontece o atravessamento; [e] o próprio atravessamento como experiência, como atitude que se torna forma".

De Certeau (1998, p. 183) considera que caminhar "é ter falta de lugar. É o processo indefinido de estar ausente e à procura de um próprio". Nesse sentido, pode-se considerar que a ocupação e o

caminhar dos jovens pelas praças correspondem à busca de um lugar significado coletivamente, a construção de suas territorialidades em um “ambiente urbanístico de exclusão, claramente hostil” (LEITÃO, 2009, p. 1).

Assim, concluímos que a ocupação do território da praça, seja pelos edifícios seletamente tombados, seja por grupos com sociabilidades e práticas socioculturais plurais, representa a busca por uma identidade, pertencimento, (re)significação e a busca por um domínio como assevera Heidrich (2009, p. 274) “Ocupa-se porque se busca domínio sobre uma extensão. Delimita-se porque há relação com outros domínios, outras posições – oposições de outras extensões”.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao buscarmos analisar os processos de significação do espaço urbano desvelados a partir da seleção e tombamento de edifícios considerados patrimônio arquitetônico e cultural, sobretudo os que ladeiam as praças Raul de Aguiar Leme e José Bonifácio, na cidade de Bragança Paulista, foi possível identificar que estes não são neutros, são discursos que orientam uma dada educação das sensibilidades, formas de olhar, sentir, perceber e traduzir a cidade e as experiências humanas, que nela ocorrem.

Nesta perspectiva, compreendemos que os edifícios tombados instauram um sentimento de pertencimento e compartilhamento de significados de um território, por um dado grupo social, o que pode suscitar uma vontade de controle de determinados espaços da urbe por parte do poder público e por diferentes membros desse grupo, logo, valores e produções culturais diferentes destes ligadao a estes grupos hegemônicos, podem ser tomados como não sendo cultura, civilizadas ou adequadas a alguns espaços o que impele à discriminação, à segregação e à exclusão daqueles não reconhecidos como membros dessa territorialidade.

Por fim, identificamos que, nas praças, os edifícios selecionados como patrimônio histórico cultural, suscitam um significado simbólico à elas, a partir de uma colonização do presente pelo passado, o que levou ao estranhamento a presença de jovens da classes populares e de bairros periféricos que frequentavam seu território ao finais de semana, para caminhar por seu território ou para práticas musicais e de lazer que tencionaram e romperam com o perfil de sujeitos que se esperava para o local, assim ressignificando o espaço canônico da praça em uma ocupação simbólica, uma reivindicação de um espaço que também lhes pertence, mesmo que de forma não intencional, mas

que permite a busca por laços identitários e de pertencimento e a constituição de territorialidades a partir das experiências e sociabilidades.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, W. **Patrimônio e educação das sensibilidades:** por entre memórias e processos de significação do espaço urbano nas praças centrais da cidade de Bragança Paulista (2000-2015). Dissertação (Mestrado em Educação). PPGSS em Educação – Universidade São Francisco. Itatiba, 2017.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre a literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRESCIANI, Maria Stella M.. **Londres e Paris no século XIX*:*** o espetáculo da pobreza. São Paulo: Editora Brasiliense, 2013. Coleção Tudo é História, n. 52.

CALVINO, Ítalo. **As cidades invisíveis**. Trad. Diogo Mainardi. São Paulo: Folha de São Paulo, 2003.

CANDIOTTO, Luciano Zanetti Pessôa; SANTOS, Roselí Alves dos. Experiência geográfica em torno de uma abordagem territorial. In: SAQUET, Marcos Aurelio, SPOSITO, Eliseu Savério. (org.). **Territórios e territorialidades:** teorias, processos e conflitos. São Paulo: Expressão Popular: UNESP, 2009. p. 315-340.

CARERI, Francesco. **Walkscapes:** o caminhar como prática estética. São Paulo: Editora G. Gili, 2013.

CARMO, Paulo Sérgio. **Culturas da rebeldia:** a juventude em questão. São Paulo: Editora SENAC, 2001.

CHIARION, José Carlos. **Um pouco de nossa história.** Bragança Paulista: ABR Editora, 2011.
COUTINHO, Rejane. A cultura ante as culturas na escola e na vida. In: SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Horizontes culturais: lugares de aprender**. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE, 2008.

DE CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano:** artes de fazer.3 ed. Petrópolis. Editora Vozes, 1998.

FRAGO, A; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade:** a arquitetura como programa. Tradução Alfredo Veiga Neto. 2. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

GONÇALVES, J. R. S. O patrimônio como categoria de pensamento. In: ABREU, Regina; CHAGAS, Mário. (Org.). **Memória e Patrimônio**: ensaios contemporâneos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 21-29.

GOHN, Maria da Glória. **Manifestações de junho de 2013 no Brasil e nas praças dos indignados no mundo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GROS, Fréderic. **Caminhar uma filosofia**. São Paulo: É Realizações, 2010.

GUIMARÃES, M. F. **Corpo e Cidade:** sensibilidades, memórias e histórias. Jundiaí, SP: Paco, 2013.

_____. **Versões monolíticas de memórias e histórias em questão:** a colonização do presente pelo passado. Campinas: CMU, 2013-14.

HEIDRICH, Álvaro Luiz. Conflitos territoriais na estratégia de preservação da natureza. In: SAQUET, Marcos Aurelio, SPOSITO, Eliseu Savério. (org.). **Territórios e territorialidades:** teorias, processos e conflitos. São Paulo: Expressão Popular: UNESP, 2009. p. 271-290.

LAMAS, José Manuel Ressano Garcia. **Morfologia Urbana e desenho da cidade.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

LEFEBVRE, Henri. **La production de l'espace.** Paris: Anthropos, 2000.

LEITÃO, Lúcia. **Quando o ambiente é hostil.** [S.l:s.n.]. 2009?. Disponível em: <http://www.observatoriodorecife.org.br/site/wp-content/uploads/artigo_ambiente-hostil_lucia-leitao.pdf> Acesso em: 30 out. 2016.

OSWALD. Maria Luiza Magalhães Bastos. Cidade, memória e pesquisa: um percurso com Walter Benjamin. In: In: KRAMER, Sonia; SOUZA, Solange Jobim e. (org.). **Política, cidade, educação:** itinerários de Walter Benjamin. Rio de Janeiro: Contraponto – Ed. PUC-Rio, 2009. p. 111-126.

PESAVENTO Sandra Jathay. Cidades visíveis, cidades sensíveis, cidades imaginárias. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 27, n. 53, p. 11-23, jun. 2007a.

_____. **História & História Cultural**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007b.

SOUZA, Jusamara, FREITAS, Maria de Fatima Quintal de. Práticas musicais de jovens e vida cotidiana: socialização e identidades em movimento. In: **Música em perspectiva** v.7 n. 1, junho 2014 p. 57-80.



EDUCAÇÃO DE REFUGIADOS: A ESCOLA COMO ESPAÇO DE ACOLHIMENTO E DE INTERCULTURALIDADE

OLIVEIRA, Nicole Magalhães de
Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS
nicolemagalhaes3@gmail.com

Orientador: SILVA, Rodrigo Manoel Dias da
Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS
rodrigods@unisinos.br

RESUMO

Este trabalho de conclusão visa a mostrar as dificuldades enfrentadas por crianças refugiadas em relação ao acesso à educação e à garantia de permanência. Assim, o objetivo deste trabalho é evidenciar a escola como agente ativo no acolhimento desse aluno e o papel do professor, as vivências e os processos de interculturalidade em sala aula. Serão apresentados os aspectos legislativos quanto aos refugiados e seus direitos, por meio de dados do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) e do Censo Escolar 2019, que exibe mapas e gráficos, com a finalidade de ilustrar perfis e distribuição geográfica dessa população. Além disso, aborda sobre a xenofobia e sobre as questões que envolvem a identidade desse refugiado. Para isso, realizou-se uma pesquisa de campo, de cunho qualitativo, em que foi aplicado um questionário aberto para docentes e para alunos das escolas da Rede Pública, da cidade de Porto Alegre – RS, relatarem sobre as experiências deles. Dessa forma, foi possível trazer as realidades vividas por professores nas salas de aula e as adversidades perpassadas por estudantes refugiados. Os resultados serão analisados à luz dos estudos de autores que nortearam essa pesquisa, sendo os principais: Bauman (1999, 2017, 2018), Santiago, Akkari e Marques (2013), Freire (2015, 2017, 2018) e Yousafzai (2013, 2019). Os resultados mostraram que a barreira linguística é o maior desafio enfrentado na relação professor-aluno, quando se trata dos refugiados. Contudo, ações docentes relacionadas à interculturalidade e visando ao acolhimento desses estudantes fazem com que o meio escolar tenha grande importância na jornada dessas crianças em um novo país.

Palavras-chave: Educação. Refugiados. Interculturalidade. Acolhimento. Linguagem.

1 INTRODUÇÃO

Podemos dizer que a globalização teve sua origem no século XV, quando nações europeias adentraram no mar à procura de novas terras. Mais tarde, no século XVIII, temos isso bem caracterizado pelo grande fluxo de força de trabalho entre continentes e países. Já no século XIX, a invenção da energia elétrica, as ferrovias e os navios à vapor contribuíram para a diminuição de distâncias entre mercadorias e seu lugar de destino. Além dessas diversas transformações, a globalização se intensificou no final do século XX, após a Segunda Guerra Mundial, tornando-se algo importante para a visão econômica. Assim, é posssível afirmar que o fator citado anteriormente está intimamente ligado com as migrações internacionais. Segundo George Martine (2005, p. 03), para entender esse processo migratório, é preciso, também, compreender como a globalização afeta esse deslocamento populacional.

Vendo o Brasil pela perspectiva desses autores, o nosso país tem sido um dos principais quando se trata do acolhimento dessas pessoas. Com isso, é de grande relevância pensar como se encontra a atual realidade dessa parcela da população que tenta um recomeço em um local com cultura, linguagem e modo de viver diferentes dos que conhecia, enfrentando a xenofobia e a insensibilidade da população que os rodeia. Nesse contexto, Bauman (2017, p. 38) nos lembra da forma que a opinião pública enxerga os refugiados: como terroristas, pessoas que invadiram seus domínios e estão fora do limite moral, não sendo dignos de um espaço de compaixão.

Depois disso, passei a refletir sobre como ocorre o acesso à educação por parte dos refugiados, já que se trata de um Direito Internacional com base no Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR). Dessa forma, este trabalho busca relacionar as possíveis dificuldades enfrentadas pelas famílias de crianças refugiadas em recolocá-las na escola, como tal acesso à educação pode servir como fonte de resistência para que ocorra uma melhor adaptação no país de refúgio e também como o meio escolar recebe tais alunos. Sendo assim, é possível compreender a relevância que a educação tem na vida de pessoas e como ela pode realizar transformações, sendo algo de grande importância e que deveria possuir fácil acesso e permanência para todos aqueles que possuem esse direito. Os objetivos deste trabalho são a) Identificar quais problemas os refugiados encontram ao buscar o direito à educação; b) Conhecer a visão dos refugiados sobre esse processo adaptacional; c) Descrever a realidade vivida por professores que têm, em suas salas, alunos refugiados e d) Verificar o que pode ser feito nas escolas para facilitar o acesso, a permanência e a adaptação de alunos refugiados.

Este trabalho terá como foco expor vivências e olhares daqueles que precisam ser ouvidos: os refugiados. Afinal, assim como Malala Yousafzai (2019, p. 55), “Quando penso em refugiados e em todos aqueles que foram obrigados a migrar, penso em resiliência. Coragem. Bravura”. E é com esse olhar ao outro e, norteada pelos ideais sobre igualdade, que realizo este estudo.

2 INDICAÇÕES METODOLÓGICAS

Além da revisão bibliográfica, realizou-se um levantamento de dados referente ao número de alunos refugiados presentes na rede pública (municipal, estadual e federal) dos estados do Brasil, dos municípios do Rio Grande do Sul e em escolas de Porto Alegre. Dessa forma, será possível realizar um mapeamento e fazer uma análise de onde se encontra essa população. Os dados foram coletados do Censo Escolar 2019, sendo feito um estudo detalhado dos Microdados, mais precisamente do Cadastro do Aluno, utilizando como filtro principal a questão nove, referente ao País de Nacionalidade do Aluno. A tabela de códigos dos países foi utilizada para realizar uma filtragem daqueles que, conforme informações do Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE), têm mais incidência como países de origem de refugiados e de solicitantes.

Nesse caso, foi necessário que houvesse uma generalização de casos, pois não há distinção entre refugiados, migrantes e asilados no Censo, sendo assim, todos se enquadram como estrangeiros. Por isso, embora saibamos que perante a lei nem todas as pessoas vindas da Colômbia, por exemplo, possuem status de refúgio, diante da sociedade e do senso comum todas as pessoas vindas desses países são vistas como refugiados. Isso porque, conforme Bauman (2017, p. 13), essas pessoas são estranhas ao olhar da população, tendem a causar ansiedade e medo por terem passado por situações imprevisíveis, diferente daqueles que migram para cá por conseguirem, previamente, um emprego ou uma bolsa de estudos, por exemplo. E é dessa forma que a população acaba por não distinguir pessoas vindas de um mesmo país, com denominações diferentes e, então, generalizam, o que reflete na forma de tratamento dada a essas pessoas no meio social.

Após conseguir esses dados, pretendia-se visitar as escolas que possuem o maior número de alunos em situação de refúgio. Todavia, devido à situação atual de isolamento pela condição da Pandemia do COVID-19, tais visitas não puderam ser realizadas. Sendo assim, por meio de conversas e de questionários virtuais, foi possível realizar sete entrevistas com docentes, visando saber quais as ações da escola diante de alunos em situação de refúgio, além das ações docentes em sala de aula.

Conseguiu-se, também, relatos de dois alunos refugiados, a fim de descobrir a visão deles referente à condição em que se encontram e qual o papel da escola e dos professores nesse momento.

Dessa forma, os levantamentos, os relatos e as entrevistas foram utilizados. Eles serão apresentados e analisados à luz das teorias estudadas, visando a relacioná-los com as ações propostas pelo ACNUR e pelos demais órgãos citados, com o objetivo de mostrar como, então, a escola passa a ser um lugar importante para o acolhimento desses alunos.

3 OS REFUGIADOS

O mundo atualmente vive sua maior crise migratória, desde a Segunda Guerra Mundial. O número de deslocados nesse período foi tão grande que, em 28 de julho de 1951, houve a Conferência de Plenipotenciários das Nações Unidas, onde adotou-se uma convenção relativa ao Estatuto do Refugiado. Nessa foi definido que a pessoa temendo ser perseguida em razão da raça, da religião, da nacionalidade, do pertencimento a um grupo social ou da opinião política, que se encontra fora do país de sua nacionalidade, é um refugiado. Contudo, em 1984, através da Declaração de Cartagena é definida uma ampliação no que se trata do termo “refúgio”, que incluiu os casos das pessoas que tenham fugido dos seus países porque a sua vida, a sua segurança ou a sua liberdade tenham sido ameaçadas em razão da violência generalizada.

Conforme dados mais recentes, de 2019, no Relatório das Tendências Globais do ACNUR, temos 26 milhões de refugiados no mundo, dos quais cerca de 52% são menores de idade. As crianças refugiadas enfrentam desafios particulares, como o acesso à educação. Estima-se que 3,7 milhões de crianças refugiadas estavam fora da escola em 2018, conforme o Relatório *STEPPING UP: Refugee Education In Crisis*. As taxas de matrícula de crianças refugiadas nos níveis primário e secundário melhoraram nos últimos anos.

No Brasil foi em 1997, por meio da Lei nº 9474 aprovou-se o Estatuto do Refugiado, estabelecendo que ao chegar no país o refugiado poderá expressar desejo de reconhecimento de sua situação, não podendo assim ser deportado para seu local de origem. Essa análise é feita pelo Comitê Nacional para Refugiados (CONARE) do Ministério da Justiça. E o solicitante tem direito a uma carteira de trabalho provisória e acesso a educação enquanto sua situação é analisada. Quanto aos refugiados presentes no Brasil, de acordo com o CONARE, 82.552 mil solicitações de

reconhecimento da condição de refugiado estavam em trâmite em 2019 e dessas, apenas 26% (21.519 pessoas) foram reconhecidas.

No que se trata de Políticas Educacionais, no Brasil, tais direitos são abordados no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e na Lei dos Refugiados. No ECA (1990), esses direitos encontram-se previstos no Art. 4º, que assegura que toda criança tenha acesso à educação por responsabilidade da família, da sociedade e do poder público. Na LDB (1996), o Art. 3º "garante a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; o respeito à liberdade e apreço à tolerância; e consideração com a diversidade étnico-racial" (BRASIL, 1996). Por fim, na Lei dos Refugiados (1997), temos uma abordagem voltada para as questões documentais, que assegura menor dificuldade no acesso à educação, no qual deve-se levar em conta a condição atípica dos refugiados quando da necessidade da apresentação de documentação.

Refletindo ainda mais sobre a questão dos refugiados, acredito que a palavra sensibilização deve estar sempre presente. Ao nos colocarmos no lugar daqueles que deixam seu lar de forma forçada, imaginemos como seria conosco. Malala Yousafzai apresenta uma bela reflexão sobre esse olhar:

> Muita gente acha que refugiados deveriam sentir apenas duas coisas: gratidão ao país que lhes ofereceu asilo e alívio por estarem a salvo. Acho que a maior parte das pessoas não compreende o emaranhado de emoções que surge ao deixar para trás tudo o que você conhece. Não se está apenas fugindo da violência – que é o motivo pelo qual tantos são forçados a ir embora e é aquilo que os jornais mostram –, mas também deixando seu país, sua amada casa. Isso parece se perder nas discussões sobre refugiados e deslocados internos. Há um foco exagerado em onde estão agora, em vez do que perderam (YOUSAFZAI, 2019, p. 55).

E é isso que se deve considerar além de números, a parte afetiva e identitária que tem por trás desse processo de rompimento. Porque são pessoas com sentimentos, com histórias e com cicatrizes, que lutam por acolhimento e por aquilo que é de direito delas, e que, acima de tudo, buscam paz.

Ao falarmos, no entando. do aluno refugiado, precisamos lembrar que se trata de um aluno diferente, porém, igual a todos os outros. Diferente, porque olha ao seu redor e se sente deslocado, escuta o professor e os colegas e, normalmente, não entende nada do que dizem; mas se torna igual, porque tem vontade de aprender, quer brincar e se divertir. Quer um carinho, um afeto e uma atenção.

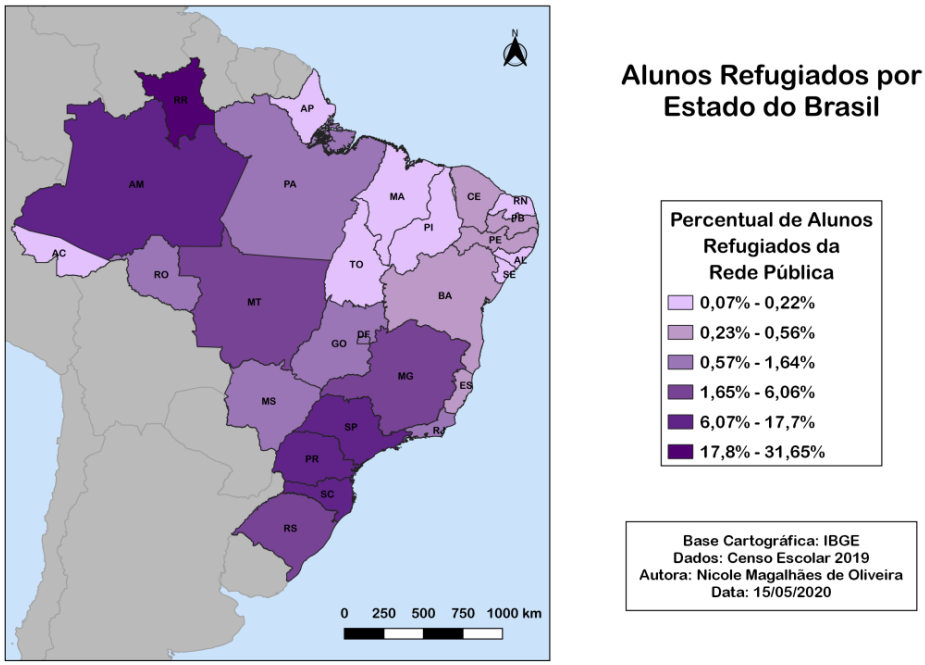
Em um de seus discursos, a jovem ativista pelos direitos da criança quanto à educação, Malala Yousafzai (2016, p. 47), fez a seguinte súplica:

> “Exorto os nossos líderes para colocar os mais afetados - meninas e meninos - no coração de compromissos substanciais. Crianças refugiadas têm o potencial para ajudar a reconstruir, países pacíficos, prósperos e seguros, mas eles não podem fazer isso sem educação” (YOUSAFZAI, 2016, p. 47).

São essas crianças cheias de cicatrizes e traumas, que farão um mundo mais justo, pelo fato de que não desejam que mais ninguém passe pelas dificuldades que elas enfrentaram. Para o aluno em situação de refúgio, a escola é o lugar que será capaz de lhe abrir portas, para uma vida de paz e de oportunidades que foram tiradas deles à força.

Os alunos refugiados encontram-se distribuídos pelos 26 estados e o Distrito Federal, conforme dados do Censo Escolar 2019, que apontam a presença de 31.991 desses alunos, o que podemos observar no mapa a seguir. Sua maior incidência é no estado de Roraima, como podemos ver no mapa, com 12030 estudantes, sendo 99% Venezuelanos.

Figura 1 – Mapa da percentagem de alunos refugiados por estado do Brasil



Fonte: Elaborado pela autora

A partir da análise desses dados do Censo Escolar 2019, é possível registrar um perfil desses alunos. Quanto à faixa etária, o maior número de alunos se encontra entre 6 e 10 anos, já os alunos acima de 31 anos representam uma minoria, pois somam 6% do total. Sobre o sexo deles, temos 53% do masculino e 47% do feminino. Sobre a Etapa de Ensino, 40% estão nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e uma minoria está no Ensino Profissionalizante, com 0,8%. Quanto se trata da origem desses alunos, temos como três primeiros no ranking de países da América Latina, Venezuela, Haiti e Colômbia. O grande número desses em nosso país se dá pela proximidade geográfica, no caso de Colômbia e Venezuela, já no caso do Haiti, devido às catástrofes ambientais que ocorreram lá, e que, por meio das Missões de Paz do Brasil na região, foram acolhidos em nosso país.

4 ANÁLISE DO CONTEXTO PORTO-ALEGRENSE

Conforme o Censo Escolar 2019, 23,7% dos municípios do Rio Grande do Sul possuem alunos em situação de refúgio. Esses são um total de 2302 alunos, cerca de 0,11% da totalidade de estudantes das escolas da rede pública presentes no estado. Dentre todos os municípios, Porto Alegre está na liderança com o número de alunos nessa situação, 444 ao todo, esses estudantes se encontram distribuídos em 98 escolas das 351 presentes na cidade, concentrados mais na Zona Norte e Centro.

De acordo com o ACNUR (2016, p. 04-05 apud MACHADO 2017, p. 44) “A educação é um meio de fazer com que as crianças refugiadas prosperem, e não apenas sobrevivam. Ir à escola é uma necessidade básica da criança, e não um luxo. Contudo, os obstáculos a uma participação plena na educação formal são consideráveis”. E pensando nas dificuldades que, além do aluno, o professor pode encontrar em sala de aula ao receber um refugiado é que se elaborou o questionário das entrevistas, para que pudéssemos ver as perspectivas de diversos docentes.

Na primeira pergunta, questionou-se “O que pensou ao saber que daria aula para um aluno na situação de refúgio? Sentiu insegurança?”. Tanto a Maria como a Rosane destacam que o que sentiram não foi bem insegurança, mas uma preocupação em como seria dar aula para um aluno nessa situação, como teriam que reinventar o modo delas de lecionar para fazer com que aquele aluno se sentisse acolhido. Já a professora Jaqueline teve um sentimento diferente, sentiu-se sim insegura diante do fato de ter um aluno que não fale o português, pensando no aspecto que teria toda uma turma em etapa de alfabetização que requeria sua atenção também.

Referente à segunda questão da entrevista foi perguntado aos professores se eles já haviam presenciado, em suas salas de aula, alguma situação de preconceito. Todas as respostas apresentadas têm um fator em comum, a reclusão do aluno refugiado. Ana nos diz que isso se dá no início, mas, posteriormente, eles acabam por se enturmar com os colegas. Vemos que isso pode estar interligado à questão da língua, como comenta Valéria, no qual ela diz que tem alunos que possuem mais facilidade em aprender o idioma e acabam por se relacionar logo com os colegas, enquanto outros com mais dificuldades acabam sendo deixados de lado. Já a professora Maria, que leciona no Ensino Fundamental e no Médio, conseguiu perceber que há uma diferença na adaptação, conforme a etapa de ensino, já que os alunos mais novos se integram melhor à turma do que os mais velhos.

Freire (2018, p. 245) contribui para essa reflexão dizendo que qualquer ação cultural, defina-se essa como questões ligadas também à linguagem, pode estar a serviço da dominação de forma consciente ou não por parte dos agentes. Em outras palavras, relações de preconceito podem não estar expressas de forma verbal ou física, mas também nas ações inconscientes dos alunos que, por não terem interesse ou paciência com o colega que não entende o que se fala, acabam por excluí-lo, deixá-lo de lado durante as interações. Dessa forma, é de grande importância a intervenção docente, por meio de fatores de integração que incentivem a interculturalidade em sala de aula.

Esse papel docente e suas ações foram destacados na terceira perguntan onde foi questionado o que professor tem feito para que esses alunos se sintam acolhidos nesse novo país e quais as dificuldades enfrentadas. Um fator sempre presente na fala dos docentes, quanto às dificuldades enfrentadas, é a questão da língua, da compreensão dos alunos frente a um idioma diferente do dele, sem algum preparo prévio. Sobre isso, Derrida (2003, p. 15) discorre que a questão da língua passa a ser o primeiro fator de violência para aquele que chega:

> Entre os graves problemas de que tratamos aqui, existe aquele do estrangeiro que, desajeitado ao falar a língua sempre se arrisca a ficar sem defesa diante do direito do país que o acolhe e o expulsa; o estrangeiro é, antes de tudo, estranho à língua do direito na qual está formulado o dever de hospitalidade, o direito ao asilo, seus limites, suas normas, sua polícia, etc. ele deve pedir a hospitalidade numa língua que, por definição, não é a sua, aquela imposta pelo dono da casa, o hospedeiro, o rei, o senhor, o poder, a nação, o Estado, o pai, etc. estes lhe impõem a tradução em sua própria língua, e esta é a primeira violência (DERRIDA, 2003. p. 15).

Por isso, torna-se muito mais relevante a ação docente perante essa questão de adaptação de linguagem. Nos relatos, temos o exemplo da professora Valéria, que frisou ter consciência do

problema do aluno não ser a matéria dela, mas sim o idioma, optando por construir, então, suas avaliações na língua nativa do aluno, para que esse não seja um problema a mais para ele se preocupar durante uma prova. Além disso, as ações das professoras Jaqueline e Rosane merecem destaque, pois elas acabaram por criar, nas salas de aula delas, um ambiente de troca de saberes onde aquele aluno chegado de fora não teria a necessidade de apenas aprender o idioma local, mas acabaria por ter a oportunidade de ensinar sua língua materna para seus colegas. Tal atuação docente, perante a situação em que se encontrava, acabou por proporcionar, para os alunos, um meio de interação e de interculturalidade. Isso faz com que, aos poucos, seja quebrado, no meio escolar, o paradigma da homogeneidade.

Algo presente em muitos relatos é a falta de ações por parte da Secretaria de Educação para os alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Contudo, temos o exemplo de um projeto com estudantes mais velhos, dos Anos Finais e do Ensino Médio, presentes no depoimento do professor Arthur. Ele nos conta que foi inserido em uma escola para atuar e auxiliar alunos haitianos na integração com a escola e no acolhimento. A realização, inicialmente, surgiu da necessidade de acompanhar os alunos que não estavam se integrando no contexto escolar e acabavam por abandonar os estudos. O objetivo era realizar um trabalho inicial de língua portuguesa, com procedimentos de alfabetização em atendimento individualizado dentro da turma e em pequenos grupos. Contudo, em 2018 e 2019, acabaram por formar uma turma somente com alunos haitianos. Além disso, o professor fala que uma das estratégias usadas, para que seus estudantes se sentissem acolhidos, era promover atividades culturais, seguindo, de certa forma, o que Canen (2007, p. 105 apud SANTIAGO, AKKARI; MARQUES 2013, p. 21) diz que “o papel do professor como pesquisador constante de sua prática, construindo, no seu cotidiano, perspectivas multiculturais que resultem em discursos alternativos, que valorizem as identidades, desafiem a construção dos estereótipos e recusem-se a congelar o “outro”.

Essas ações docentes relacionadas à interculturalidade se encontram presentes, também, na última pergunta do questionário. A entrevista com os docentes é encerrada com o pedido de relatos de lembranças de momentos importantes vividos, em sala de aula, com esses alunos. Quanto a isso, a professora Jaqueline nos conta que, além do aspecto da linguagem, o aluno trazia consigo toda uma bagagem cultural do país de origem e ela tinha a necessidade de explorar isso. Pensando, então, no meio em que as crianças se encontravam, a escola, ela fez uma atividade para que a turma refletisse se todas as escolas do mundo eram iguais, utilizando imagens e abrindo espaço para os alunos refugiados contarem sobre essas instituições do seu país. Porque, conforme Freire (2000, p. 30), “Não

haveria cultura nem histórias sem inovação, sem criatividade, sem curiosidade, sem liberdade sendo exercida ou sem liberdade pela qual, sendo negada, se luta", e é por isso que aspectos culturais devem ser lembrados, ressaltados e compartilhados. Todas essas atividades fizeram com que a sala de aula se tornasse um laboratório cultural, como falou o professor. Quanto à presença da cultura no meio escolar, Martínez et al. (2009 apud SANTIAGO, AKKARI; MARQUES, 2013, p. 27) salientam que

> O diálogo entre culturas viabiliza a integração entre diferentes tipos de saberes e práticas que outros grupos humanos produzem, criam e recriam nas suas experiências históricas, de modo contextualizado, evitando-se assim a reprodução de saberes que tradicionalmente circularam nas escolas como "dados" e "universais" (MARTÍNEZ et al, 2009 apud SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013, p. 27).

No que se trata desse processo de adaptação do aluno refugiado e do acolhimento recebido, veremos a perspectiva desses por meio de entrevistas que foram realizadas com dois antigos estudantes, a Cecília e o Miguel. A primeira reside no Brasil há 14 anos, ela veio da Colômbia junto com a sua família, aos 7 anos de idade, pois o pai dela buscava melhores condições de trabalho. Já o segundo está no país há 7 anos e veio do Haiti junto com a sua esposa buscar um futuro melhor, já que, como ele disse, sua nação se encontrava quebrada após o terremoto de 2010. O restante da família se juntou a ele, aqui no Brasil, apenas em 2015.

Esses dois estudantes relataram as experiências respondendo duas questões, na qual a primeira perguntava sobre as dificuldades enfrentadas para ter acesso à educação. Na resposta de Miguel, ele destaca não ter tido problemas em acessar, contudo salienta ter sido um processo de formação trabalhoso. Ele ainda fala sobre a educação no Haiti, mostrando que, por parte das famílias, há uma grande valorização do ensino e que é uma prioridade para eles que os filhos estudem. Já Cecília destaca a questão do idioma e como o despreparo docente unido a esse fator prejudicou seu processo de adaptação. Como visto no bloco de entrevistas anterior, o professor não recebe auxílio externo que colabore com o acolhimento desse aluno.

Na segunda pergunta do questionário pediu para que eles relatassem suas experiências na escola e sala de aula, se passaram por dificuldades para se adaptar ou preconceitos e ressaltassem momentos marcantes. Na resposta do Miguel é possível visualizar novamente um sentimento de gratidão, quando ele lembra de ter tido a oportunidade de cruzar seu caminho com pessoas dedicadas e compreensivas. Ele optou por não falar de preconceito, alegando não se sentir bem sobre o assunto

e que tal palavra não fazia parte de seu antigo vocabulário. Como dificuldade, ele trouxe a aprendizagem do idioma, que conta ter aprendido sozinho em seu cotidiano no Brasil.

Em contraponto à resposta tímida e sucinta de Miguel, Cecília nos apresenta um relato cheio de memórias e de marcas. Um fator muito citado por ela foi o das "brincadeirinhas", vistas por ela hoje como Bullying e Xenofobia, presentes em seus anos escolares. Cecília fala das piadas que ouviu sobre o seu jeito de falar, sobre a sua pele e, principalmente, sobre o narcotráfico colombiano. Essa última fala que ela mencionou, ela destaca como um fator ligado à falta de conhecimento, pois percebeu, ao longo dos anos, que há uma defasagem quanto ao que se aprende na escola sobre países latino-americanos, o que acaba por formar diversos estereótipos. Para ela, tal fato ficou ainda mais claro quando recebeu, como colega, um menino francês, que não sofreu com "as brincadeirinhas", mas sim se deparou com uma onda de interesse sobre a cultura e a vida dele. Em tal fragmento é possível ver a presença do eurocentrismo, que se trata de uma ideologia na qual a Europa é o centro e o foco e também o etnocentrismo, que TELLES (1987, p. 75) comenta:

> Mas não é só o fato de preferir a própria cultura que constitui o que se convencionou chamar de etnocentrismo, e sim o preconceito acrítico em favor do próprio grupo e uma visão distorcida e preconceituosa em relação aos demais. O etnocentrismo é um fenômeno sutil, que se manifesta através de omissões, seleção de acontecimentos importantes, enunciado de um sistema de valores particular, etc (TELLES, 1987, p. 75).

A questão cultural também está presente no relato de Cecília, no qual ela fala que, em busca de formas de ser aceita e de se sentir adaptada, passou a negar a sua origem, a sua cultura e a sua família. Ela negava ser colombiana e queria ser brasileira. Contudo, atualmente, mais velha e refletindo sobre sua experiência, ela conta que passou a procurar coletivos colombianos, a fim de resgatar aquela cultura que negou, para que, de certa forma, possa recuperar o tempo perdido. Freire (2018, p. 205) intitula isso como invasão cultural, que se trata de intromissão ao contexto cultural do invadido, no qual os invasores estabelecem sua visão de mundo e acabam por inibir a expansão cultural do invadido. Isso significa que, embora as pessoas que rodeavam Cecília no meio escolar não tenham percebido, elas acabaram, pela falta de acolhimento, fazendo com que Cecília se afastasse da cultura de seu país de origem. A estudante apresenta também uma reflexão importante, ainda sobre a cultura. Ela diz que não há tantos contrastes entre os aspectos culturais colombianos e brasileiros, mas, mesmo assim, ela passou por todas essas adversidades, assim ela refletiu como seria para um

aluno vindo da África ou Ásia. Tal choque cultural deve ser gigantesco e um cuidado maior no acolhimento dessa criança deveria ser feito.

Após realizarmos essa análise reflexiva sobre os dois blocos de entrevistas, devemos sintetizar três pontos: a linguagem, a interculturalidade e o acolhimento. No caso da linguagem, salienta-se sua ligação com a cultura, no qual Giroux (2011, p. 45) destaca que:

> Para Freire, a linguagem e o poder estão inextricavelmente entrelaçados e proporcionam uma dimensão fundamental da ação humana e da transformação social. A linguagem, como define Freire, tem um papel ativo na construção da experiência e na organização e legitimação das práticas sociais disponíveis aos vários grupos da sociedade. A linguagem é o "verdadeiro recheio" da cultura e constitui tanto um terreno de dominação quanto um campo de possibilidade (GIROUX, 2011, p. 45).

Dessa forma, acaba por resumir o que foi dito ao longo do capítulo, quanto à linguagem e seu peso na cultura de um país. A língua é o fator de maior entrave que os alunos refugiados enfrentam ao adentrarem nas escolas brasileiras e, por estar ligada a fatores culturais, deve-se ter um cuidado no momento de ensinar para esse estudante um novo idioma. Afinal, de certa forma, ele está deixando de lado algo importante de sua cultura, do que ele é. Por isso, a ação docente e a sensibilidade em fazer com que esse aluno tenha a possibilidade de ensinar algo de sua língua e não só aprender uma nova, mostra o valor que esses conhecimentos têm. Além disso, ao enfatizar a importância de um idioma, está se destacando a relevância daquela cultura, fazendo com que "haja uma articulação pós-moderna e multicultural das políticas de igualdade de identidade no sentido de assumir o direito de sermos iguais sempre que a diferença nos inferioriza e o direito de sermos diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza" (SANTOS, 1999, p. 06 apud SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013, p. 37).

Quanto à interculturalidade, Candau (2003, p. 19) declara que ela "[...] tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a esta realidade". Pensando de forma intercultural, o professor de um aluno refugiado tem, em sua sala de aula, uma diversidade a ser explorada, que é composta por idioma, culinária, crenças, costumes e visões político-social. Santiago, Akkari e Marques (2013, p. 46) assinalam que:

> A perspectiva intercultural em educação configura um novo posicionamento do professor em relação aos saberes e à diversidade dos estudantes, o que, de certa forma, exige também novos posicionamentos políticos e reconfiguração das relações de poder no espaço escolar. Esse processo se traduz com rupturas de barreiras, discriminações e preconceitos endereçados aos estudantes de grupos historicamente marginalizados em nossa sociedade. (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013, p. 46)

Isso, por sua vez, faz com que a sala de aula e o espaço escolar se tornem mais adaptáveis às diversidades que estão a receber. Os autores supracitados ressaltam que "O educador tem um importante papel de mediador na construção de relações interculturais positivas, o que não significa a eliminação de conflitos; pelo contrário, significa a negociação e o diálogo com as diferenças e os conflitos oriundos delas" (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013, p. 43). Dessa forma, a escola passa a se tornar um espaço de discussão, de reflexão, de diversidades, de respeito e de interculturalidade, mas, principalmente, ela ganha um valor importante no acolhimento de crianças refugiadas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como finalidade mostrar como a escola pode servir como um espaço de acolhimento e de interculturalidade para um aluno refugiado. Viu-se que são diversas as adversidades que permeiam a trajetória e a permanência desse estudante em sala de aula, mas se observou também o papel ativo do professor como um colaborador e um facilitador de tal questão. Acabou-se por confirmar a importância da educação para essa criança recém-chegada em um novo país, pois é por meio dela, desse meio social escolar, que se criarão vínculos afetivos e culturais nesse novo lar.

Atentou-se também aos diversos fatores legais que um refugiado deve passar ao adentrar no Brasil e quais seus direitos. Trata-se de um processo complexo, que pode durar um grande período e que pode resultar no caso de não serem aprovados, como foi mostrado na Figura 2 com os dados do CONARE. Aproveito então, para destacar a grande dificuldade em encontrar dados sobre refúgio no Brasil, sendo que os que foram encontrados eram antigos ou incompletos. Ressalto também que a transparência sobre essas informações e um levantamento mais frequente deveria estar entre as prioridades dos órgãos de apoio ao refugiado, pois acredito que, dessa forma, seria feito um melhor acolhimento dessa população.

Ao se tratar especificamente da educação de refugiados, há uma escassez tanto de material de pesquisa, quanto de dados quantitativos. Como explicado no início do trabalho, os únicos dados sobre o assunto foram retirados do Censo Escolar e passados por uma filtragem autoral, no qual se pode ter alguma ideia de quantos alunos temos em situação de refúgio no Brasil, no Rio Grande do Sul e em Porto Alegre, contudo nada concreto ou oficial. Esse levantamento, como o outro citado, é de grande importância para que haja uma garantia dos direitos dessas pessoas e uma ação educacional voltada para esses estudantes.

A presença de barreiras de adaptação para os alunos esteve clara desde o início da pesquisa. No entanto, a língua acabou por ter um destaque maior que a xenofobia. Observou-se que o idioma é o principal e o primeiro choque cultural que um refugiado enfrenta. Além disso, são poucas as ações que órgãos educacionais promovem para o aprendizado da língua por parte das crianças, embora saibamos que existem muitas ONG's para apoio ao adulto refugiado na questão de linguagem para a busca por emprego, porém há uma defasagem de tais práticas na escola.

Com apoio dos resultados das entrevistas, foi possível auferir que o professor, ao utilizar a educação intercultural, atinge seu aluno de forma mais significativa, fazendo com que ele aprenda e também ensine. Dessa forma, o docente torna a sala de aula um ambiente acolhedor e também um laboratório cultural. E viu-se que, por parte do aluno, a inexistência de tais ações docentes deixam marcas para toda uma vida. Assim, sendo capaz de pensar na escola como um agente ativo para o acolhimento desses estudantes e que por meio da educação, empatia e comprometimento de todos, é possível fazer com que os refugiados se sintam em casa.

REFERÊNCIAS

ACNUR – Alto Comissionário das Nações Unidas para Refugiados. **Tendências globais: Deslocamento forçado em 2019.** Disponível em: <https://www.unhcr.org/5ee200e37/#_ga=2.53632812.585151912.159292 3489-1296186440.1591147150>. Acesso em: 19 jun. 2020.

_____. **Missing Out**: Refugee Education In Crisis – 2016. Disponível em: < https://www.unhcr.org/57d9d01d0 >. Acesso em: 05 nov. 2019.

_____. **Stepping Up**: Refugee Education In Crisis – 2019. Disponível em: <https://www.unhcr.org/steppingup/wp-content/uploads/sites/76/2019/09/Educa tion-Report-2019-Final-web-9.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2019.

BAUMAN, Zygmunt. **Estranhos à nossa porta**. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 julho de 1990**. Institui o Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 08 set. 2019

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Institui a Lei das Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ leis/l9394.htm>. Acesso em: 08 set. 2019.

_____. **Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997**. Institui o Estatuto do Refugiado. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra ;jsessionid=BEC7F228E5EBE4630F73C6B6FC6CDD26.proposicoesWebExterno1?codteor=853110&filename=LegislacaoCitada+PL+844/2011>. Acesso em: 08 set. 2019.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação Intercultural e Cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

DERRIDA, Jacques. **Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar Da Hospitalidade**. São Paulo: Escuta, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. 1. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 66. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GIROUX, Henry A. Introdução: alfabetização e a pedagogia do *empowerment* politico. In: FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. p. 33 – 77.

MACHADO, Luana Mariá. **As crianças refugiadas e seu direito fundamental a educação**. 2017. 27f. Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização (Especialista em Direito Internacional Público e Privado e Direito da Integração) – Especialização em Direito Internacional Público e Privado e Direito da Integração da Faculdade de Direito da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017.

MARTINE, George. A globalização inacabada migrações internacionais e pobreza no século 21. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, vol.19, n.3, July/Sept. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-88392005000300001&script=sci_ abstract&tlng=pt>. Acesso em: 15 set. 2019.

SANTIAGO, Mylene Cristina; AKKARI Abdeijalil; MARQUES, Luciana Pacheco. **Educação intercultural**: Desafios e possibilidades. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2013.

TELLES, Norma. A imagem do índio no livro didático: equivocada, enganadora. In: SILVA, Aracy L. da (org.). **A questão indígena na sala de aula: subsídios para professores de 1º e 2º graus**. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 73-99.

YOUSAFZAI, Malala. **Longe de casa**: Minha jornada e histórias de refugiados pelo mundo. 1. ed. São Paulo: Seguinte, 2019.



POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS: UM DEBATE SOBRE COTAS RACIAIS

SOUZA, Alex Augusto[49]

RESUMO

O presente trabalho buscará refletir sobre as ações afirmativas em relação as cotas raciais na sociedade brasileira como uma forma de reparação ou mesmo tentar minimizar o grande mal causado aos negros no Brasil desde o início da colonização portuguesa. A abolição da escravatura em 1888, na verdade não representou nenhum laço de ruptura a exploração dos negros, que até hoje se veem vítimas das mais diversas formas de exclusão. O preconceito sempre foi evidente em nossa sociedade, onde após a abolição em fins do século XIX, teorias raciais e eugênicas sustentada por pensadores como o historiador Oliveira Vianna e o médico e antropólogo Nina Rodrigues, que passaram a defender o "branqueamento" da população brasileira, nos mostram o caráter preconceituoso arraigado naquela sociedade. Posteriormente, a trajetória do negro no Brasil seria analisada pelo antropólogo e historiador Gilberto Freyre em seu livro "Casa Grande e Senzala", de 1933, segundo o qual no Brasil não haveria preconceito e nem discriminação racial, mas sim uma sociedade miscigenada e com convívio harmonioso entre as diferentes "raças", o que seria descontruído pelo sociólogo Florestan Fernandes que analisa o chamado mito da democracia racial em seu livro "A Integração do Negro na Sociedade de Classes", de 1965. Mesmo com o passar do tempo, os negros ainda buscam seu lugar na sociedade brasileira, algo que entre avanços e retrocessos parece difícil de se conseguir. A afirmação da identidade negra no Brasil atual através do sistema de cotas, por exemplo, ainda gera muita polêmica e discussões. A denominada Lei de Cotas, n. 12.711/2012, sancionada em 29 de agosto de 2012, prevê a reserva de vagas nas instituições federais de ensino superior (IFES) aos estudantes de escolas públicas, de baixa renda, pretos, pardos e indígenas. A atual realidade representa um avanço significativo, tendo em vista que busca garantir a igualdade de direito e a minimização das desigualdades raciais na educação superior, mas muito ainda precisa ser feito. Buscar analisar as reivindicações dos movimentos sociais, em especial do Movimento Negro no implante de políticas públicas afirmativas, é objetivo deste trabalho.

Palavras-chave: Políticas afirmativas. Cotas. Identidade

[49]Alex Augusto de Souza – Mestre em Ciências Sociais: Universidade Estadual de Maringá - UEM/Maringá. Graduado em História pela UENP: Universidade Estadual do Norte do Paraná; graduado em Ciências Sociais pela UNIMES: Universidade Metropolitana de Santos; graduado em Pedagogia pelo Instituto Alvorada Plus de São Paulo. E-mail: allexaugusto@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A história do negro na sociedade brasileira, vêm desde o período colonial sendo uma história de exclusão e discriminação. Motor que impulsionou a economia na colônia portuguesa, o negro nunca teve valor para o europeu, sendo tratado como uma mercadoria, uma coisa, um bicho..., mas nunca um ser humano com sentimentos.

O desrespeito a cultura africana, seus costumes e tradições foi uma constante, sendo que o verdadeiro "homem civilizado" era o europeu, aquele detentor da verdadeira cultura, do progresso, enfim, aquele que tinha o direito de dominar e impor seus costumes e tradições aqueles povos chamados por eles de atrasados.

A resistência se faria presente sim, e o negro adaptaria em sua nova forma de vida na América, suas culturas e tradições, principalmente nas formações das comunidades quilombolas. A cultura do negro em junção com a do indígena e a do próprio branco europeu, formou a cultura brasileira.

Durante os mais de 300 anos do período colonial e durante praticamente todo o Império, o negro foi a máquina da economia brasileira, seja num primeiro momento no açúcar, seguido do ouro e do café. A partir de 1870 o Movimento Abolicionista entrará na campanha pelo fim da escravidão, vindo esta a acontecer em 13 de maio de 1888 com a Lei Áurea.

Após a assinatura dessa lei, pergunta-se: o que mudou na vida desse povo? Seus direitos realmente foram reconhecidos? Eles passaram a ser tratados como seres humanos, dignos de respeito?

A resposta infelizmente é não, e até hoje o negro busca seu lugar na sociedade brasileira. Sua exclusão é gritante tanto no mundo do trabalho, quanto da educação. O surgimento do Movimento Negro, trará a luz as pautas desse povo e, a luta por conquistas de ações afirmativas para a população negra se fará presente na bandeira desse movimento.

Estamos em 2020, em pleno século XXI e infelizmente as lutas mais do que nunca devem prosseguir, ataques e retrocessos acabam por colocar em crise a própria democracia e o direito das minorias passam a ser atacados. Direitos conquistados após muitos anos de luta passam a serem posto em xeque perante a difusão de falsas ideologias difundidas pelo grupo dominante via uma rede criminosa espalhada entre a sociedade. Vamos então a este artigo para percebermos como andam as lutas dos negros na sociedade brasileira.

1. UM POUCO DE HISTÓRIA

A história do povo negro no Brasil, tem ligação direta com a chegada dos portugueses em 1500 em nosso território. Inicialmente no engenho de açúcar, eles seriam a base da colonização. Podemos concluir que a história econômica colonial girou ao redor de três eixos: a dependência externa, o latifúndio e a escravidão, num primeiro momento a do indígena, mas já em seguida a dos negros africanos, como afirma Wehling:

> A escravidão mais importante, entretanto, foi a dos africanos e seus descendentes. Milhões de escravos entraram no Brasil, até o século XIX, vindos da Guiné, Angola e Moçambique em três grandes levas, ou "ciclos", de acordo com a procedência predominante: da Guiné no século XVI (entre 50 mil e 100 mil), de Angola no século XVII (cerca de 600 mil) e da Costa da Mina no século XVIII (cerca de 1,3 milhão). A imprecisão dos dados relativos ao tráfico legal e a simples estimativa para os números do contrabando impedem um censo inteiramente confiável: tais quantidades devem apontar apenas a dimensão e a tendência do tráfico e de suas correntes (WEHLING, 1999, p.99)

Após o penoso caminho que levavam para vir da África até à América portuguesa, uma vez aqui estabelecidos, eram obrigados a se desprender de todos os seus lações culturais. "As primeiras relações mais estáveis que um africano escravizado mantinha em sua nova situação eram com seus companheiros de sofrimento, nas caravanas, nos barracões, nos porões dos navios e depois nos lugares onde seria posto para trabalhar" (SOUZA, p.92)

Indo para as lavouras, indo para as cidades, como escravos domésticos, ou nas penosas minas do século XVIII nas Gerais, a vida dos negros se resumia a vigilância direta de seus senhores, o que não quer dizer que não houve resistência à escravidão, como explicitaremos logo mais.

Autores clássicos como Gilberto Freyre, salvo as críticas, é um dos primeiros pensadores a reconhecer a importância do negro na formação social e cultural do país, afirmando que todo brasileiro traz em seu sangue, um pouco do sangue do índio e do negro. "Na ternura, na mímica excessiva, no catolicismo em que se deliciam nossos sentidos, na música, no andar, na fala, no canto de ninar menino pequeno, em tudo que é expressão sincera da vida, trazemos quase todos a marca da influência negra" (FREYRE, 1998, p.283).

E Freyre ainda conclui que a importância do negro na formação cultural brasileira foi ainda maior que a do indígena e do branco europeu, isso fica claro quando ele afirma que:

> Não nos interessa, senão indiretamente, neste ensaio, a importância do negro na vida estética, muito menos no puro progresso econômico, do Brasil. Devemos, entretanto, recordar que foi imensa. No litoral agrário, muito maior, ao nosso ver, que a do indígena. Maior, em certo sentido, que a do português (FREYRE, 1998, p.284).

Reconhecer a importância que tiveram na formação social e cultural do país, no entanto, não apagam a dor e o sofrimento vivido pelos africanos no Brasil. Em 1627, o padre Andrés de Gouveia afirmava que o engenho de açúcar era um inferno e todos os seus donos seriam condenados. E isso era verdade, pois o dia-a-dia do negro nesses lugares lembrava mesmo a imagem que se tem do inferno, segundo a teologia cristã.

Para Ferlini (1984), o escravo negro representava na sociedade açucareira o status social. "O referencial da sociedade açucareira era o negro, era ele a moeda da obtenção de terras e poder. O número de escravos definia o status de um branco. Sem escravos, um que fosse, nenhum colono poderia realmente ser considerado um homem livre" (p.79).

Com a ascensão do ouro em Minas Gerais, a vida desses seres humanos continuava sendo de um verdadeiro purgatório; eles eram a grande maioria dos trabalhadores que extraíam ouro e diamantes nas áreas das minas. O trabalho, extremamente difícil, era realizado em leitos de rios e no interior de minas profundas.

As péssimas condições de trabalho provocavam doenças frequentes, fazendo com que a vida do escravo negro fosse muito curta, principalmente entre os homens, que eram a maioria nesse tipo de trabalho.

2. RESISTÊNCIA

Ao chegar à América, o negro se deparava com um mundo em que tudo lhe era estranho e hostil. Como já dito, seus laços culturais e relações familiares eram desfeitos – marido, mulher, pais e filhos eram separados e vendidos seguindo rumos diferentes e nada restava de suas comunidades de origem.

E de que modo resistiam esses homens e mulheres ao peso da escravidão? Não houve resistência a esses métodos tão cruéis? Segundo Souza

> Nem sempre os escravos, aceitaram se integrar à sociedade escravista brasileira, enquadrando-se em algum tipo de relação com seus senhores. Também foram várias as formas de resistir à escravidão que encontraram, seja negando-a totalmente pela fuga, seja negociando melhores condições de vida e de trabalho (SOUZA, 2014, p.97)

É fato que alguns aceitavam com resignação, essa nova forma de vida, outros se revoltavam reagindo com violência contra seus superiores, outros ainda entravam em depressão, conhecida como

banzo e se suicidavam; mas as fugas eram ações coletivas e reafirmava os sentimentos de identidade étnica e cultural dos negros.

Por meio das fugas, os negros reconquistavam a liberdade e reconstruíam formas comunitárias semelhantes às da África, no interior das quais podiam preservar o que restava de sua cultura em comunidades chamadas quilombos, sendo o mais famoso deles o de Palmares, que ficava localizado na Serra da Barriga, no sul da antiga capitania de Pernambuco, no qual tinha como líder Zumbi, morto em 20 de novembro de 1695, se tornando um herói na luta pela autonomia dos negros.

Para Souza (2014) "Palmares e Zumbi se tornaram importantes símbolos da resistência contra a escravidão, sendo o exemplo mais espetacular de um tipo de ação largamente adotada pelos escravos por todo período escravista" (p.98).

Está mais que claro que a escravidão foi o grande pilar da economia brasileira no período colonial e também no Império. Geraldo e Tancredi (2012) ressaltam que "os primeiros negros escravizados chegaram ao Brasil provavelmente por volta de 1532 e continuaram a chegar até 1850, quando o tráfico negreiro foi abolido (...)" (p.62).

Os primeiros passos então para extinguir a escravidão vieram por meio da Lei Eusébio de Queirós em 1850, seguida pela Lei do Ventre Livre de 1871 e a dos Sexagenários, em 1885, quando finalmente em 13 de maio de 1888, após intensa pressão dos abolicionistas, a princesa Isabel assinou a Lei Áurea, declarando extinta a escravidão no Brasil.

Pouco mais de um ano depois nosso país se tornaria uma República, mas engana-se quem pensa que a vida dos negros teve mudanças significativas com todos esses acontecimentos.

A liberdade garantida na lei era precária e problemática, sendo negado aos negros até o acesso a instrução primária. A nova situação acabou se mostrando extremamente perversa com os escravos libertos, que não conseguiram competir em igualdade de condições no mercado de trabalho, nem desempenhar funções que exigiam o mínimo de qualificação profissional, pois a maioria não sabia nem ler e nem escrever.

Com tantas dificuldades muitos ex-escravos optavam por permanecer junto de seus senhores, trabalhando em troca de um salário miserável. Outros partiam para as cidades, onde passaram a viver em moradias insalubres e a trabalhar em atividades como ambulantes, garrafeiros, pedreiros, carregadores, coletores de lixo, varredores de rua, etc.

Passados tantos anos, essa situação de desigualdade persiste até nossos dias, motivo pelo qual as lutas devem estar sempre nas pautas dos representantes dos negros, com grande destaque para o Movimento Negro, como poderemos observar adiante.

A luta do Movimento Negro na sociedade brasileira tem em pauta a trajetória de desigualdades sociais que este povo carrega desde o período colonial. O interesse de parte dos pensadores em querer interpretar nossa sociedade se dá principalmente em fins do século XIX e início do século XX e, o preconceito contra os negros era evidente entre esses pensadores que influenciados pelas discussões sociológicas que ocorriam em países europeus ou nos Estados Unidos, eles acreditavam que havia uma contradição entre o que a sociedade brasileira era de fato e aquilo que poderia vim a ser.

Nesse contexto, o passado colonial aparecia como discussão principal na maioria dos livros dessa época que discutiam a formação social do país.

Um desses pensadores era o historiador e sociólogo Oliveira Vianna que em 1920 publicou *Populações meridionais do Brasil*, onde destaca a diferença entre o povo brasileiro e os demais. Empregando um forte tom positivista em seus estudos, Vianna tinha um preconceito muito grande com as raças consideradas "inferiores".

Segundo Vianna (2005) "Quando os cruzamentos surgem da fusão de raças muito distintas, os retornos têm, em geral, um caráter degenerescente: o elemento inferior é que se reconstrói, de preferência, e absorve os elementos da raça superior" (p.173).

Motivado por sua tese de que o Brasil teria sido formado por brancos, apesar da presença de índios, mestiços e negros, Vianna previa uma nação embranquecida, em razão da forte imigração europeia, que deveria "embranquecer" a nação.

Outra visão preconceituosa partiu do antropólogo e médico legalista Raimundo Nina Rodrigues, seguidor das teorias do médico italiano Cesare Lombroso, para qual a diferença entre uma pessoa honesta e uma criminosa estaria relacionada a aspectos físicos. Para Cleidiana Ramos (2014) "Nina via nos negros os traços físicos que davam uma predisposição para seguir o caminho do crime e até reivindicou que existissem dois códigos penais: um para os negros e outro para os brancos".

Também Caio Prado Júnior ao falar da vida social e política em seu livro *Formação do Brasil Contemporâneo – colônia*, faz questão de ressaltar mesmo que implicitamente a superioridade do branco europeu em relação ao índio e o negro. Importante se faz a citação abaixo para percebermos isso.

> [...] Observamos nos seus diferentes aspectos esse aglomerado heterogêneo de raças que a colonização reuniu aqui ao acaso, sem outro objetivo que realizar uma vasta empresa comercial, e para que contribuíram conforme as circunstâncias e as exigências daquela empresa, brancos europeus, negros africanos, indígenas do continente. Três raças e culturas largamente díspares, de que duas, semibárbaras em seu estado nativo, e cujas aptidões culturais originárias ainda se sufocaram, fornecerão o continente maior; raças arrebanhadas pela força e incorporadas pela violência na colonização, sem que para isso se lhes dispensasse

> o menor preparo e educação para o convívio em uma sociedade tão estranha para elas; cuja escola única foi quase sempre o eito e a senzala (JÚNIOR, 1961, p.340).

Enfim, não é nosso objetivo aqui se ater aos pensadores que se proporão a estudar as relações sociais na primeira metade do século XX, mas apenas citar alguns para que possamos nos ater ao preconceito que estava arraigado até mesmo no campo das produções teóricas brasileira.

Não podemos deixar de retomar aqui, porém o nome de Gilberto Freyre, que como já citamos é o primeiro a reconhecer a contribuição dos negros para a formação social e cultural do nosso país.

Mas vamos fazer aqui uma observação importante; seus estudos sobre a mestiçagem e sua visão sobre a convivência racial harmoniosa no Brasil, provocaram uma visão mais otimista da realidade brasileira: uma nacionalidade marcada pela miscigenação de três raças.

Essa perspectiva positiva de um comportamento racial tolerante, fortaleceu a crença de que no país não haveria preconceito nem discriminação racial, mas sim oportunidades econômicas e sociais equilibradas para as pessoas de diferentes grupos raciais e étnicos, passando a visão de uma verdadeira democracia racial.

Se faz importante lembrar que Gilberto Freyre escreve suas obras em um momento histórico no qual as teorias eugênicas alcançavam seu apogeu na Europa, com a ascensão do nazismo.

Logo iniciado a segunda metade do século XX, esse "mito" da democracia racial que trazia essa visão de convívio harmonioso entre as raças, seria desmistificada por Florestan Fernandes. Em *A integração do negro na sociedade de classes* de 1965, Fernandes analisa as particularidades do caso brasileiro, afirmando que essa "democracia" racial serviu para justificar a posição inferior do negro na sociedade brasileira. Nunes afirma que:

> No livro "A integração do negro na sociedade de classes", Florestan tenta reconstruir o drama que o negro vivera na difícil adaptabilidade aos moldes da sociedade de trabalho livre (nos anos que sucederam à abolição), fruto de um passado rústico e degradante social, cultural e oralmente. Para isso, ele utiliza-se de dados empíricos coletados em épocas distintas, muitas histórias de vida que são mostradas no decorrer de todo o livro. Seguindo sempre uma análise sobre as informações apresentadas, Florestan constrói uma argumentação bastante interessante porque, naquele momento utiliza-se de uma pluralidade metodológica, fato não corriqueiro para a época (NUNES,2008, p.248).

Ao longo dos anos 1960 e 1970, inspirados pelos estudos de Florestan Fernandes, o Movimento Negro brasileiro assumiu como bandeira política a luta contra a teoria da democracia racial, passado a fundamentar sua ação nas conclusões sociológicas de Fernandes sobre as condições de desigualdades sociais entre negros e brancos no Brasil.

Superado o final do século XX e iniciado o século XXI a posição de desvantagem econômica dos negros fica evidente quando vemos que entre a população pobre, os negros são muito superiores

aos brancos. Quando consideremos que a população negra (pretos e pardos) constituem metade da população total do país, mas representam a grande maioria da população pobre, vemos a discrepância presente em nossa sociedade.

Ainda soma-se a isso o fato de que essa desvantagem ocorre em quase todas as esferas da vida social, abrangendo o acesso as oportunidades culturais, educacionais e de decisão política. Santos afirma:

> A população negra, por conta de todos os processos de marginalização empreendidos pelo Estado e por sua elite escravocrata e herdeira do escravismo, teve suas referências históricas, sua contribuição à construção da sociedade brasileira negada, alocando os piores lugares nos campos social, econômico e político, tendo consequências diretas no acesso às políticas públicas sociais (SANTOS, 2018, p.140)

Considerando essa situação opressiva com uma ausência quase completa do mínimo de seus direitos é que surgem a necessidade de ações afirmativas para a população negra para que progressivamente o verdadeiro reparo as relações que tiveram origem com a escravidão sejam feitas.

3. POLÍTICAS PÚBLICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS

Como fazer esse reparo as populações negras? Será mesmo que é possível o Estado fazer isso perante tantos anos de exclusão e sofrimento que esse povo viveu?

Bem sabemos que nada apagará o passado colonial brasileiro, mas a título de reparação, o mínimo que o Estado pode fazer é oferecer políticas públicas de ações afirmativas para que isso possa começar a ocorrer e direitos legítimos seja oferecido aos negros no Brasil.

Para John Kingdon (1995) há um complexo em relação a implementação de políticas públicas, sendo algo que não depende apenas das decisões finais com votos no legislativo, mas também envolve o fato que algumas questões e propostas são lançadas enquanto outras acabam por ficar de lado.

Para ele, a formulação de políticas públicas passará por um conjunto de processos, entre os quais "[...] o estabelecimento de uma agenda; a especificação de alternativas à partir dos quais as escolhas são feitas; uma escolha final entre essas alternativas específicas e a implementação dessa decisão" (p.221).

Fato que podemos tomar como verídico é que enquanto alguns assuntos são priorizados na agenda, outros são negligenciados, muitas vezes, aqueles que trazem em sua pauta o direito das minorias.

Apesar da influência de diversos grupos, tais como grupo de interesses e movimentos sociais é necessário a eloquência das instituições governamentais para a definição dessas políticas. Celina Souza, ao citar Evans, Rueschmeyer e Skoopel:

> No processo de definição de políticas públicas, sociedades e estados complexos como os constituídos no mundo moderno estão mais próximos da perspectiva teórica daqueles que defendem que existe uma "autonomia relativa do Estado", o que faz com que o mesmo tenha um espaço próprio de atuação, embora permeável a influências externas e internas (EVANS, RUESCHMEYER, SKOOPEL, in: SOUZA, 2006, p.28).

4. O MOVIMENTO NEGRO NO BRASIL E AS LUTAS POR DIREITOS DAS MINORIAS

Dentro desse contexto o Movimento Negro surgiu no Brasil num período de repressão as liberdades democráticas, era fins dos anos 1970, onde entre 1978 e 1985 para sermos mais específicos, assistimos a uma reorganização dos movimentos sociais na luta pelos direitos e contra o governo militar, implantado em 1964. Foi nesse ambiente que iniciou-se em 1978 em São Paulo, o Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNUCDR).

Afirmam Trapp e Silva (2010) que "esse movimento reunia em si e em sua denominação outros movimentos sociais negros e ou antirracismo. Mais tarde, denominado apenas Movimento Negro Unificado (MNU), será referência para a luta antirracista em todo o Brasil" (p.91).

Leitão e Silva (2017) afirmam que "é um período da lenta redemocratização, que oportunizou condições para o ressurgimento de demandas públicas da sociedade com relação a questões como desigualdade, gênero, raça, meio ambiente, moradia, saúde, educação popular, etc." (p.322).

Dentro desse mesmo período, o bipartidarismo do regime militar abriu espaço para o surgimento de novos partidos políticos, principalmente os de esquerda ou populares, o que agradou os militantes da esquerda, muitos deles lideranças do próprio Movimento Negro, o que contribuiu para a luta na tentativa de implementação de suas pautas, pois foi a intervenção do movimento organizado e de intelectuais vinculados à temática, entre os quais o já citado Florestan Fernandes, que levaram ao enfraquecimento da ideia de democracia racial.

Nesse contexto é que chamamos a atenção para a luta do Movimento Negro organizado e a conquista de direitos, por meio de políticas públicas de igualdade racial, o que não é tarefa fácil perante o discurso da burguesia que assevera que todos são iguais perante a lei. Dentro dessa lógica afirma Santos:

> É por isso que a escola e a educação foram elencadas como instrumentos fundamentais na inculcação da ideologia dominante e reprodução da força de trabalho. As determinações de classe, raça e gênero foram escamoteadas e em seus lugares foi colocada a política meritocrática e individualista do capitalismo liberal (SANTOS, 2018, p.142).

Adentrado o século XXI, as lutas prosseguem forte, com o fim da ditadura e a volta da democracia em 1985 é promulgada a Constituição de 1988 que visa promover o bem-estar de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação, mas tudo isso parece mesmo ter ficado somente na teoria, principalmente em relação aos negros quando o assunto é a igualdade.

Geraldo e Tancredi (2012, p.64) confirmam essa posição, quando afirmam: “Na realidade os negros continuam afastados do exercício de seus direitos civis, visto que não lhes era garantida vagas no mercado de trabalho nem a frequência a escolas de boa qualidade”

É nesse sentido que a ação do Movimento Negro através de suas entidades vem carregando as marcas de uma perspectiva educacional aguçada nas suas diversas ações, projetos e propostas, sendo de importância essencial a atuação da militância e de acadêmicos e intelectuais ligados ao movimento.

Como já dito, a volta da democracia em 1985 e a Constituição democrática de 1988 não trouxeram nenhum avanço significativo na vida da população negra, seus direitos básicos continuaram sendo negados em uma sociedade em que o racismo parece arraigado desde o período colonial e a falta de punição pela prática de atos racista ainda trazem uma piora para este cenário.

> A educação continua sendo um dos campos principais de luta dos movimentos sociais no Brasil. A articulação entre a educação escolar e os processos educativos que se dão fora da escola, nos movimentos sociais, nos processos políticos e nos grupos culturais se configura, atualmente, mais do que antes, como bandeira de luta dos setores considerados progressistas (GOMES, 2011, p.134).

Durante a década de 1990 as lutas do Movimento Negro prosseguiram e assistimos uma intensificação de políticas públicas de combate ao racismo e à promoção da igualdade racial. Mas foi a partir dos anos 2000, mais especificamente em 2003, no governo Lula, com a criação da Secretaria Especial de Políticas da Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) com parâmetro de ministério, que

o governo intensifica suas medidas e institucionaliza a promoção das ações afirmativas e combate as práticas de racismo na sociedade brasileira.

Foi um momento de abertura de janela para a implantação de políticas afirmativas tão importantes para a nossa sociedade.

Sobre a implantação do SEPPIR, relatou Santos (2018):

> Nesse sentido, a criação da SEPPIR faz parte de um amplo debate e pressão dos movimentos negros no Brasil, além das ações do governo brasileiro em consonância com os acordos assinados na III Conferência de Combate Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e todas as formas Correlatas de Discriminação ocorrida no ano de 2001 na cidade de Durban – África do Sul, a denominada Conferência de Durban (SANTOS, 2018, p.147).

Em 2010 é instituída a Lei nº 12.288 criando o Estatuto da Igualdade Racial, que busca efetivar a igualdade de oportunidades e o combate à discriminação e demais formas de intolerância étnica.

Porém, a mais importante política para o acesso dos negros ao ensino superior foi a aprovação da Lei de Cotas, Lei 12.711/2012, que gera muitas polêmicas e debates.

Segundo Marques (2018) hodiernamente ainda permanecem algumas questões a serem respondidas em virtude das lacunas deixadas pela referida lei:

- Em que medida a implantação da Lei 12.711 ampliou o percentual de pretos e pardos nas IFES?
- A adoção do critério exclusivo de autodeclaração da raça contribuirá para a afirmação indenitárias, e em que medida existe o risco de ocorrerem fraudes?
- As instituições de ensino superior (IES) manterão critérios próprios e complementares à lei que favoreçam o acesso de minorias étnicorraciais?
- Que medidas serão adotadas pelo governo federal e pelas instituições para garantir a permanência material e simbólica dos cotistas?

São indagações nada exaustivas e muito pertinentes de serem respondidas para o atual momento que vivemos. Em relação ao alcance da lei, claro que temos que reconhecer como uma importante conquista do Movimento Negro mas que ainda falta muito por ser feito. Marques (2018) afirma que em 2010 “No grupo de pessoas de 15 a 24 anos que frequentava o nível superior, 31,1% eram brancos, enquanto apenas 12,8% eram pretos e 13,4%, pardos” (p.4).

As políticas de ações afirmativas estão contribuindo para a melhora ao acesso desses grupos no ensino superior, mas ainda há muito que ser feito.

Quando falamos do critério de exclusividade de autodeclaração e o risco de fraudes, um fato recentíssimo chama a nossa atenção. Na segunda feira, 13 de julho de 2020, a Universidade de Brasília (UNB) decidiu expulsar 15 estudantes acusados de fraudar o sistema de cotas raciais para ter acesso ao ensino superior. Segundo o site G1 as investigações começaram em 2017, quando estudantes da UnB enviaram à reitoria uma lista de denúncias de supostas fraudes cometidas por cem alunos. Segundo a universidade, 73 foram descartadas já em uma apuração preliminar – seja porque tinham direito de fato às cotas raciais, ou porque não tinham se beneficiado dessa reserva de vagas.

Infelizmente algo para inserir aqueles que realmente precisam dessas políticas a título de reparação ou compensação das desigualdades entre negros e brancos, acaba sendo atingido por essas iniciativas de má fé por parte de algumas pessoas. Mas isso também nos leva a refletir como as IES farão para garantir esse direito a quem realmente precise dele e critérios complementares é uma das iniciativas viáveis, o que não podemos jamais é partir para um retrocesso, o que infelizmente parece ser uma triste realidade do atual governo brasileiro, que vêm tratando a educação e as questões da minoria com uma falta de respeito e de dever perante as leis, que nos fazem estar atento a todo momento para que as conquistas não fiquem no passado.

Entre os estudantes que já conseguiram entrar nas IES pela Lei 12.711, alguns reconhecem mudanças significativas enquanto que outros pouco a percebem.

Geraldo e Tancredi (2012) entrevistaram alguns estudantes que logo no início da lei já puderam usufruir de seu benefício. Na pesquisa feita pelos autores chegaram à conclusão que “Os dados revelaram que os pais dos entrevistados tinham nível de escolaridade relativamente baixo e as profissões, em sua maioria, se localizavam no setor primário. Eram, assim, famílias das camadas populares” (p.68).

Ainda concluíram que os entrevistados haviam frequentado escolas públicas e particulares, revelando uma transição entre elas, mas com maior tempo de permanência nas instituições públicas; apenas um frequentou unicamente escolas públicas. Todos apontaram a importância da qualidade do ensino ofertado na educação básica pública, pois por motivos financeiros acabaram passando por ela.

A questão é que muita coisa ainda deve ser feita para que a verdadeira reparação a toda discriminação sofrida pelos povos negros seja feita de fato; políticas de ações afirmativas para que isso aconteça é apenas o passo inicial para a verdadeira transformação que nossa sociedade espera.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas públicas que busquem o reconhecimento da igualdade ganharam novos contornos na sociedade brasileira com o surgimento do Movimento Negro a partir dos fins da década de 1970. Com uma pauta voltada as lutas pelo reconhecimento da "existência" do povo negro no território brasileiro e pela reparação a todo mal causado a eles desde o período colonial, a luta do movimento é constante, as transformações muitas vezes são lentas, mas enfim, há uma voz para que elas aconteçam.

O quadro de exclusão social que vive o negro na sociedade brasileira insiste em persistir e mudanças que visem melhorar essa situação não acontece de maneira rápida, pelo contrário, é uma lentidão imensa. Quando passamos a analisar o caso de quem pode ou não ter acesso as universidades, circunscreve quem pode e não ingressar nesta na disposição dualista: mérito e concessão, por isso, a defesa insincera da igualdade de oportunidades associada à imparcialidade e àquilo que seria justo, serve a um objetivo apologético, pois, ao se eliminar a verdadeira igualdade, do rol das aspirações legítimas, as hierarquias estruturais do sistema dominante são reforçadas e se tornam provedoras indispensáveis das vagas oportunidades prometidas e, ao mesmo tempo, são aclamadas por sua imparcialidade.

Aparentemente participar da política de cotas parece ser uma grande conquista para o negro na sociedade brasileira, mas não nos enganemos, ainda há muito por ser feito. Apesar das lutas, o mito da democracia racial ainda se impõe no Brasil o que traz grandes dificuldades enfrentadas pela população negra. Aqui estamos falando do acesso ao ensino superior, mas essas dificuldades acontecem em todas as áreas, onde a desvantagem dos negros em relação aos brancos, infelizmente é uma constante.

Apesar de muito ainda precisar ser feito, as políticas afirmativas vieram com o objetivo de contribuir para mudar o espaço universitário, com a inclusão da diversidade e a busca da democratização da universidade no Brasil. Afirma Lima (2011) "Observa-se que o exercício da educação superior somente alcançará uma dimensão humanizadora, democrática e universal quando não se limitar à medidas paliativas, que se preocupam muito mais em esvaziar as vozes do que promover uma transformação social verdadeiramente qualitativa"(p.168).

Vivemos momentos de esfacelamento da atual democracia, em que conquistas efetivadas após muitas lutas podem correr riscos de retrocesso, o que jamais poderíamos nos silenciar, como já dissemos. As lutas do Movimento Negro por uma sociedade mais justa e igualitária, que promova a verdadeira justiça e equidade deve ser a pauta dos movimentos sociais atuais, onde políticas de ação

afirmativa que realmente prezem por isso possam cada vez mais estar presentes nas formações de agendas para a implantação dessas.

REFERÊNCIAS

FERLINI, Vera Lúcia do A. **A Civilização do Açúcar: Séculos XVI e XVII**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala**. 34ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1998.

GERALDO, Aparecida das G.; TANCREDI, Regina Maria S.P. **Políticas de Ações Afirmativas: uma breve análise do programa de cotas**. Revista Exitus, Belém, Volume 2, nº2, jul./dez. 2012.

GOMES, Nilma L. **O Movimento Negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes.** Revista Política e Sociedade, Florianópolis: Volume 10, nº 18, abril 2011.

JÚNIOR, Caio Prado. **Formação do Brasil Contemporâneo – colônia.** 6ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1961.

KINGDON, John. **Como Chega a Hora de uma Ideia? Juntando as Coisas**. In:

KINGDON, John W**. Agendas, Alternatives, and Public Policies**. 2nd Edition. Harper Collins CollegePublishers, 1995.

LEITÃO, Leonardo R.S.; SILVA, Marcelo K. **Institucionalização e Contestação: as lutas do Movimento Negro no Brasil (1970 – 1990).** Revista Política e Sociedade, Florianópolis: Volume 16, nº 37, set./dez. 2017.

LIMA, Paulo G. **A Universidade do Brasil e Políticas de Ações Afirmativas**. Revista Histedbr, Campinas: Nº44, dez.2011.

MARQUES, Eugênia Portela de S. **O Acesso à Educação Superior e o Fortalecimento da Identidade Negra**. Revista Brasileira de Educação, Dourados: Volume 23, e 230098, 2018.

NUNES, Gilcerlândia Pinheiro de A. **A Integração do Negro na Sociedade de Classes- uma difícil via crucis ainda a caminho da redenção**. Revista Cronos, Natal: Volume 9, nº 1, jan./jun. 2008.

RAMOS, Cleidiana. **Das Teorias de Nina Rodrigues à Barbárie contra Claudia da Silva Ferreira**. Publicado em 19/03/2014. Disponível em: https://www.geledes.org.br/das-teorias-de-nina-rodrigues-a-barbarie-contra-claudia-da-silva-ferreira

SANTOS, Rosenverck E. **O Movimento Negro e a Luta pelas Políticas de Promoção da Igualdade Racial no Brasil.** Revista Kwanissa, São Luís: Volume 1, nº 1, jan./jun.2018.

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas: uma revisão da literatura**. Sociologias, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul./dez. 2006, p 20-45. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16

SOUZA, Marina de M. **África e Brasil Africano**. 1ªed. São Paulo: Ática, 2014.

TRAPP, Rafael P.; SILVA, Mozart L. **Movimento Negro no Brasil Contemporâneo: estratégias identitárias e ação política.** Revista Jovem Pesquisador, Santa Cruz do Sul: Volume 1, 2010.

VIANNA, Oliveira. **Populações Meridionais do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2005.

WEHLING, Arno; WEHLING, Maria José C.M. **Formação do Brasil Colonial**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

EIXO 2: GT 2 - FORMAÇÃO DOCENTE E ENSINO: O CAMINHO PARA A CONSTRUÇÃO DE NOVOS MODELOS EDUCACIONAIS

Apresentação do Gt:

O presente GT irá reunir estudiosos que queiram contribuir para a discussão em torno de Como a Linguagem pode ser utilizada como um dispositivo/horizonte de saberes e práticas sociais, em âmbito interdisciplinar, e principalmente no que concerne à formação docente, assunto que até hoje carece de aprofundamento. Em sua prática, o professor deve possuir conhecimento prático, mas também de panoramas teóricos que subsidiem sua postura ética/profissional.

Coordenador do Gt:

Esp. Dário Vieira da Silva
Esp. Cleidimar Veloso

11 a 13 JUNHO 2020
IV CONEPI
IV CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO & PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES
conepi.contatosempreendimentos.com.br
CCHLA (UFPB) João Pessoa, PB

ELABORAÇÃO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS EM LÍNGUAS ESTRANGEIRAS – UM CURSO DE EXTENSÃO ON-LINE

REZENDE JR, Edson Luis
UNESP – Presidente Prudente
edjuuniior@gmail.com

MESSIAS, Rozana Aparecida Lopes
UNESP - Assis
rozanalm@gmail.com

RESUMO

O Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores (CLDP) da UNESP/Assis desde sua abertura, em 2010, abriga um espaço de formação de professores de línguas estrangeiras (LE) através de discussões de temas como: metodologias de ensino, avaliação e elaboração de materiais didáticos por meio de cursos, palestras e reuniões de supervisão. No início de 2020, devido à pandemia COVID-19, na impossibilidade de encontros presenciais com as participantes do projeto, desenvolvemos, na modalidade *online*, um curso intitulado "Práticas de desenvolvimento de materiais e planejamento de aulas de LE". O mesmo teve duração de dois meses e seu público-alvo foram as bolsistas do projeto, licenciandas em Letras do terceiro e quarto ano da graduação. Calcados nesse cenário, apresentaremos a elaboração do referido curso, seus objetivos e a produção de sequências didáticas realizadas no desenrolar dos encontros à distância, via aplicativo de videoconferência. Nossa metodologia consiste numa análise das produções finais dos graduandos fundamentada nos pressupostos de DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY (2004), SWIDERSKI e COSTA-HÜBES (2009) e ARAÚJO (2013). Os resultados alcançados indicam a necessidade de maior ênfase nos trabalhos acerca de sequências didáticas nos processos de formação inicial docente, comprovada pela dificuldade que as licenciandas possuem em conceber o ensino de LE para além da metalinguagem.

Palavras-chave: Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores. Formação de professores de línguas estrangeiras. Curso online. Sequências didáticas.

INTRODUÇÃO

Nosso trabalho desenvolveu-se no Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores (CLDP) da UNESP/Assis. Este projeto desde sua abertura, em 2010, abriga um espaço de formação de professores de línguas estrangeiras (LE) através de discussões de temas como: metodologias de ensino, avaliação e elaboração de materiais didáticos por meio de cursos, palestras e reuniões de supervisão.

O projeto oferta cursos de alemão, espanhol, francês, grego, inglês, italiano, japonês, latim, mandarim e português como língua estrangeira. Essas aulas são ministradas por alunas[50] de licenciatura em Letras sob a supervisão de docentes (professores universitários) das respectivas línguas. Além disso, organizam-se reuniões quinzenais e nestas as alunas-professoras podem expor suas dúvidas e dificuldades sobre suas práticas e os docentes universitários podem auxiliá-los no bom desenvolvimento de suas aulas.

Tais ações estão presentes nos objetivos do Centro de Línguas, os quais destacamos: a) criar um espaço no qual os discentes do curso de Letras possam desenvolver suas práticas de estágio supervisionado; b) proporcionar contextos de formação e reflexão docente; c) fomentar a pesquisa nas áreas de linguística aplicada e educação; d) colaborar com o aprimoramento pessoal e profissional dos alunos; e) contribuir com o processo de internacionalização da UNESP.

Desse modo, acreditamos que o diferencial do projeto em relação a uma escola de idiomas tradicional é o fato de se priorizar a supervisão das aulas ministradas pelas alunas-professoras, em outras palavras, "o CDLP é, também, um centro de formação inicial em ensino/aprendizagem de línguas" (MIRANDA, CARVALHO e MESSIAS, 2014, p. 70).

Assim, no início de 2020, devido à pandemia do COVID-19, na impossibilidade de encontros presenciais com as participantes do projeto, desenvolvemos, na modalidade *online*, um curso de formação intitulado "Práticas de desenvolvimento de materiais e planejamento de aulas de LE" que teve duração de dois meses e seu público alvo foram as sete bolsistas do projeto, licenciandas em Letras do terceiro e quarto ano da graduação.

Compreendido nosso contexto de atuação e as principais características do CLDP passamos à apresentação do objetivo deste trabalho e a metodologia utilizada em seu desenvolvimento. Posterior a isso, apresentamos também a fundamentação teórica que embasou o curso de formação e uma análise inicial das produções das alunas-professoras.

[50] Utilizaremos o feminino por englobar a maioria das participantes.

OBJETIVOS E METODOLOGIA

Para este trabalho apontamos como objetivos: a) apresentar a elaboração e o desenvolvimento do curso de formação e b) discutir a produção de sequências didáticas realizadas durante o mesmo.

Nossa metodologia consiste num relato de experiência a partir das observações do professor-organizador do curso. Já em nossa análise exploramos as produções finais das alunas-professoras e traçamos algumas reflexões a partir das leituras teóricas de modo a propor adequações aos trabalhos e, também, melhorias à próxima edição do curso. Para isso, ressaltamos os pontos de maior entendimento na construção das sequências didáticas e os de menor entendimento.

ORGANIZAÇÃO DO CURSO E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O curso "Práticas de desenvolvimento de materiais e planejamento de aulas de LE" teve como objetivo: a) discutir elementos teóricos sobre o que é ser um professor de LE e b) elaborar junto aos participantes uma sequência didática e aplicá-la no Centro de Línguas. Sua realização se deu a partir das ferramentas do *google for education*, tais como, o *classroom*, *meeting, drive, google forms* etc.

A escolha dessa temática se deu devido ao fato das alunas-professoras do CLDP, especialmente, em Assis, não possuírem um material didático para o curso que ministram e serem as responsáveis pela construção das aulas e do plano de ensino semestral. Ressaltamos que além disso, o projeto pauta-se num ensino comunicativo da LE e as alunas-professoras são instigadas a todo momento desenvolver atividades que priorizem a interação e o uso real da língua ensinada.

O curso[51] foi organizado seguindo as etapas de uma SD o que lhe caracterizou como uma 'metasequência', pois, além de seguir tal modelo seu objetivo era ensinar como construí-la e o produto final desse percurso consistiu numa nova SD, agora realizada pelos alunos-professores. A seguir apresentaremos cada etapa do curso.

1º Apresentação da situação e produção inicial

[51] Inicialmente, pensamos o curso com encontros presenciais e o acompanhamento das aulas das alunas-professoras durante um semestre. Como já mencionado, devido ao contexto pandêmico em que nos encontramos realizamos apenas a parte teórica da proposta.

Antes da primeira vídeo-chamada cada aluna-professora enviou ao professor organizador do curso uma SD (plano de ensino) que tinha elaborado no semestre anterior. Essa ação foi possível devido ao fato de que as participantes já tinham ministrado ao menos um semestre de aulas no CLDP, com exceção de uma aluna que elaborou segundo seus conhecimentos uma proposta de curso. Na seção de discussão dos resultados traremos um pouco da análise realizada.

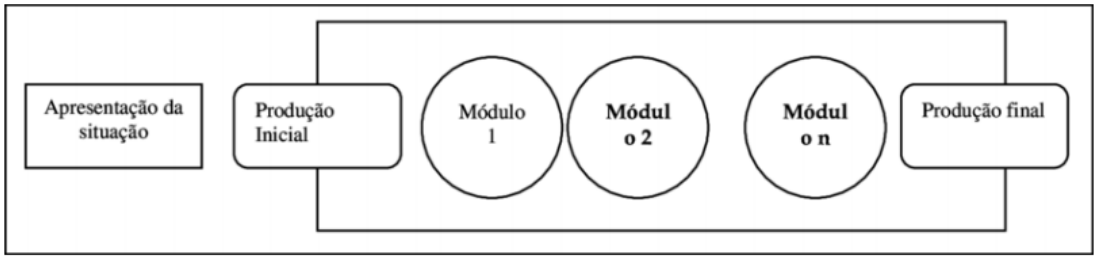
Assim, no primeiro encontro apresentamos nossos objetivos às alunas e a ementa do curso com os módulos previstos para o desenvolvimento da SD, em seguida, buscamos conhecer às alunas-professoras e saber de suas experiências prévias como professoras, ainda que em formação. Nesse encontro nossa discussão teórica abordou a formação inicial de professores de LE, especificamente, o que é formar um professor de LE.

O texto que nos serviu como base para as discussões foi o primeiro capítulo da dissertação de mestrado de Rezende Jr (2020), no qual, o autor reforça a ideia de que a formação inicial deve permitir ao professor de LE explicar o porquê de suas ações, ou seja, ter consciência do que faz e como o faz.

2º Conceituando a SD

No segundo encontro as estudantes tiveram contato com o principal texto do curso escrito por Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004). Nele os autores definem SD como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (idem, 2004, p. 82). Ainda para estes autores, “uma SD tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (idem, 2004, p. 83). Na figura 1 apresentamos um esquema de uma SD.

FIGURA 1: Esquema de uma SD



FONTE: DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 83.

Esse esquema nos norteou na elaboração dos encontros do curso e foi complementado a partir da leitura da SD de SWIDERSKI e COSTA-HÜBES (2009) sobre o ensino de "poemas" para um grupo do 5º ano do ensino fundamental de uma escola pública do interior do Paraná. Essa atividade, possibilitou enumerar as ações realizadas pelas autoras, analisar o processo de construção do gênero textual escolhido e discutir a possibilidade de se aplicar essas ideias nas aulas do CLDP.

3º Módulos de discussão

Para a realização dos módulos percebemos que algumas das participantes não conheciam uma sequência didática e que seria necessário trabalhar de modo mais claro essa metodologia. Para tanto, organizamos leituras de artigos acadêmicos (SWIDERSKI e COSTA-HÜBES, 2009; ARAÚJO, 2013) e pequenas discussões via ambiente virtual, *google classroom*.

Posterior a isso, decidimos analisar junto às participantes os cadernos das 'Olímpiadas de língua portuguesa', pois esta utiliza-se da construção de SD com alunos do ensino fundamental II e ensino médio. Respectivamente, são abordadas por esse material a seguintes sequências: poema, memórias literárias, crônicas, documentário e artigo de opinião (ver figura 2). Assim, ao término deste segundo módulo foi possível observar um exemplo real de trabalho com SD.

FIGURA 2: Cadernos da Olimpíada de Língua Portuguesa



Fonte: https://www.escrevendoofuturo.org.br/formacao/pergunte-a-olimpia/222/cadernos-virtuais-como-comecar-o-trabalho

Posterior a isso, passamos ao processo de visionamento de entrevistas e apresentação de trabalhos acadêmicos via *youtube* sobre a temática abordada pautados numa discussão sobre os vídeos em fórum. Por fim, no último módulo ouvimos as participantes sobre os gêneros, textuais ou orais, que desejavam trabalhar com a sua turma e as incentivamos a procurarem as principais características de cada um. A seguir apresentamos um quadro com os gêneros escolhidos pelas participantes.

Quadro 1: Gêneros escolhidos para a elaboração da SD por língua estrangeira

Língua estrangeira	Proposta de SD
Alemão	Diário e podcast
Espanhol	E-mail
Inglês	Entrevista e fábula.
Italiano	Poema
Japonês	Podcast

Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

4º Produção final

A produção final foi realizada em duas etapas: escrita e apresentação. A primeira consistiu na escrita da sequência segundo o gênero oral e/ou escrito escolhido e no envio desta produção ao professor. Assim, após uma leitura do trabalho ele realizou comentários e sugestões sobre o que poderia ser acrescentado e mudado. A segunda etapa consistiu na apresentação oral da SD numa vídeo-chamada com todas as participantes do grupo.

Os dados coletados e as discussões tecidas, apresentadas a seguir, surgiram da primeira etapa, pois com o envio da produção final podemos observar as dificuldades das alunas-professoras e discutir mudanças para edições posteriores do curso.

RESULTADOS DA ANÁLISE DAS SD

Como já mencionamos, para algumas participantes o trabalho com SD foi uma novidade e acreditamos que isso se deva ao fato de que as alunas que irão ingressar no terceiro ano não passaram pelas disciplinas de metodologia de ensino de línguas estrangeiras (LE) na graduação. Essa disciplina é responsável pela discussão das abordagens e métodos de ensino, sobre a história do ensino de LE no país e os trabalhos com metodologias ativas[52].

No excerto a seguir apresentamos uma resposta enviada por e-mail ao professor após as primeiras atividades do 1º módulo, análise dos planos de ensino, e percebemos o quanto se faz necessário que haja essa discussão sobre o planejamento de cursos/aulas de forma contínua. Na mensagem notamos também que a aluna não possui experiência em sala de aula como docente e sua insegurança em relação ao curso.

> Imagina, eu super entendi, com a reunião e você explicando ficou mais claro ainda. Eu montei minhas aulas levando muito em conta o inglês na graduação, e também quando fiz pelo método do CCAA. Ambos métodos mais tradicionais. Quando você começou a falar na reunião de hoje sobre isso, percebi que ficou realmente um método engessado. [...] Gostei bastante da reunião de hoje e da atividade, foi bem explicativa para esse feedback do plano de aulas. Penso até que esteja sendo melhor do que eu esperava, achei que por nunca ter entrado em uma sala como professora, ficaria meio perdida participando dessas atividades, mas acho que está sendo muito melhor ter isso como base antes de começar.

[52] Não nos aprofundaremos no conceito de metodologias ativas, mas esclarecemos que a entendemos como metodologias que colocam o aluno como o protagonista no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, elas não estão vinculadas obrigatoriamente ao uso de tecnologias digitais podendo ser desenvolvido junto à instituição de ensino uma metodologia baseada em projetos, desafios e em SD como apresentado neste trabalho.

Já as participantes que estão no último ano do curso, quarto ano, passaram pelas primeiras disciplinas de metodologia e já estudaram, ainda que de forma inicial, sobre a elaboração e uso de SD nas aulas de LE. Recebemos uma mensagem por e-mail de uma das participantes deste grupo sobre o feedback dado no primeiro módulo e reforçamos nosso posicionamento acerca da importância de se discutir o planejamento de cursos/aulas durante a formação inicial.

Na mensagem da aluna vemos também que há uma valorização dessa atividade e da importância do CLDP para sua formação, pois durante o processo de ministrar aulas ela passa a refletir sobre sua formação docente e decide dar maior ênfase a atividades com gêneros textuais ao invés de um ensino gramatical.

> Muito obrigada pelos apontamentos realizados em meu plano e cronograma. Acabei me divertindo com seus apontamentos do cronograma: "gramatica e apostila!!". No meio do curso me dei conta disso e é notável a diferença das atividades realizadas no início e no fim do semestre. Esse feedback é ótimo!

Se os excertos até aqui apresentados correspondem ao primeiro passo do curso, onde analisamos a produção inicial das participantes, passamos aos pontos de maior e menor entendimento após a realização do curso na produção final das quatro[53] primeiras SD entregues. A seguir apresentamos um quadro com algumas observações:

Quadro 2: Análise das SD

PONTOS DE MENOR ENTENDIMENTO	PONTOS DE MAIOR ENTENDIMENTO
Apresentar o texto sem ter que ficar explicando a estrutura. Propor uma atividade de escrita inicial.	Boa proposição de módulos Ênfase no trabalho de reescrita Uso social – livreto e/ou sarau
Propor a atividade de escrita inicial sem ficar selecionando um tema e discutindo com os alunos. Não especificação do uso social dos gêneros na escrita final.	Objetivos Claros Sistematização dos módulos
Escrita final pouco contextualizada ao social. Não propôs atividades nos módulos que pudessem ser realizados em grupo ou que pressupõe colaboração. Uso social – não tão claro.	Objetivos claros. Roteiro de leitura para a apresentação inicial coerente.

[53] Selecionamos apenas as quatro primeiras SD devido ao fato de que duas alunas entregaram após essa primeira análise e uma aluna não entregou.

Não há.	Objetivos claros. Exemplificação e detalhamento nos módulos. Coerência na produção inicial.

Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Por um lado, o quadro demonstra que há pontos a serem (re)discutidos junto as participantes, principalmente, nas fases de escrita inicial e final. Acreditamos que a primeira apareceu como uma dificuldade das alunas-professoras devido à crença de que só se pode pedir uma atividade escrita após exercícios de fixação e explicações realizados em sala de aula. Assim, pensar a atividade escrita como um mecanismo de sondagem dos conhecimentos dos alunos e suas principais dificuldades é algo a ser mais enfatizado com as professoras em formação.

A segunda dificuldade na escrita final pode ser interpretada como uma concepção mais tradicional de atividade escrita, comumente trabalhada na educação básica tradicional, ou seja, ela possui um fim em si mesma. Nesse entendimento vemos que faltou um trabalho mais detalhado acerca dos processos de letramento e multiletramento, os quais abordaremos na seção de discussões.

Por outro lado, há também pontos de maior entendimento, como por exemplo, a elaboração dos objetivos de cada SD e a organização de módulos. O primeiro demonstrou o conhecimento do gênero selecionado e uma importância social do mesmo, embora tal uso não tenha sido contemplado na produção final como já mencionamos. Sobre o segundo ponto, sabemos que ele deve ser organizado segundo os resultados da produção inicial, porém para fins didáticos as alunas-professoras tiveram que organizar no mínimo três módulos com características de cada gênero.

Portanto, de modo geral vemos que houve pontos positivos e negativos no percorrer do curso e que como trabalhamos com SD esta não se encerra ao seu término, pois após a produção final há a intervenção do professor com novos módulos com dúvidas que não apareceram na produção inicial até que todos os participantes de uma sala tenham o domínio do gênero estudado. A seguir apresentamos algumas discussões e sugestões sobre isso que esperamos contemplar em edições futuras deste curso.

DISCUSSÕES E SUGESTÕES PARA EDIÇÕES FUTURAS

Após a análise das SD sentimos falta de uma maior compreensão sobre o conceito de letramento e de multiletramento. Propomos o acréscimo de mais dois módulos após a produção inicial das participantes, no momento em que iniciamos as leituras teóricas sobre SD iniciaríamos também sobre esses conceitos.

O primeiro é entendido por Kleiman (2005) como "conjunto de práticas de uso da escrita que vinham modificando profundamente a sociedade, mais amplo do que as práticas escolares de uso da escrita, incluindo-as, porém" (p. 21). A autora, ainda reforça que letramento não pode ser entendido como um método, alfabetização ou habilidade, mas sim como uma participação das práticas sociais de uso da escrita e uma compreensão do sentido, numa determinada situação, de um texto ou outro produto cultural escrito.

Discussões teóricas sobre essa temática deveriam ser contempladas e, principalmente, exercícios que fizessem as participantes pensarem em atividades que poderiam ser trabalhadas nas aulas de LE a partir do conceito de letramento, ou seja, atividades que vão além do ensino do conteúdo linguístico e que façam uso de tecnologias digitais (KLEIMAN, 2014).

O segundo conceito parte das contribuições de ROJO (2009) com as quais se pretende ampliar o conceito de letramento para letramentos (no plural) e o conceito de letramentos dominantes e marginalizados. Assim, chegaremos ao conceito de Multiletramentos, Letramentos Multissemióticos e Letramntos críticos. A autora ainda afirma que os multiletramentos: a) são interativos, mais que isso, colaborativos; b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas [...]; c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho apresentamos uma proposta de curso *online* sobre sequências didáticas realizado com alunas-professoras em formação inicial bolsistas do projeto CLDP da Unesp/Assis. Essa ação ocorreu devido ao momento de pandemia vivido e a necessidade de continuar as ações extensionistas durante o isolamento social.

Organizado como uma metasequência os encontros com duração de dois meses abordaram tanto a estrutura de uma SD quanto sua fundamentação teórica. Ademais, a atividade final foi a elaboração de uma SD por cada aluna-professora para ser aplicada no segundo semestre de 2020, as quais nos serviram de dados para as análises aqui empenhadas.

A partir da produção inicial e produção final das participantes podemos perceber a necessidade de se ter um acompanhamento das alunas em sua formação inicial, ofertar feedbacks de suas aulas e supervisionar as atividades realizadas. Embora, algumas participantes ainda não conhecessem a metodologia de SD as respostas recebidas por e-mail demonstraram que todas conseguiram compreender o curso.

Após a produção final o trabalho demonstrou a necessidade de se estabelecer mais módulos de conversa com as alunas-professoras, principalmente, sobre questões que envolvam o processo de letramento e multiletramento. O texto ainda discute a dificuldade das participantes em perceber o ensino de LE como um processo que vá além do ensino da metalinguagem, pautado em aspectos gramaticais.

Acreditamos que essa primeira experiência conseguiu corroborar com a discussão sobre a formação inicial de professores de LE e com a prática de estágios supervisionados no curso de graduação em Letras. Por fim, esperamos ofertar novamente uma segunda edição do curso a partir das sugestões aqui traçadas e poder acompanhar as alunas-professoras em suas aulas junto ao CLDP de modo a delimitar as implicações do curso na formação das mesmas.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Denise L. de. **O que é (e como faz) sequência didática?** Revista Entrepalavras, Fortaleza, ano 3, vol. 3, p. 322 – 334, 2013.

BAPTISTA, Lívia. M. T. R. **Traçando caminhos: letramento, letramento crítico e ensino de espanhol**. *In*: BARROS, Cristiano. S.; COSTA, Elzimar. G. M. (Coords.). Espanhol: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica (coleção Explorando o Ensino, v.16), 2010.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. **Sequências didáticas para o oral e a escrita**: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, Bernard. e DOLZ, Joaquim. (Tradução e Organização: Roxane Rojo e Glaís S. Cordeiro). Gêneros orais e escritos na escola. Campinas/SP: Mercado de Letras, 3ª edição, p. 81 - 108, 2004.

FELÍCIO, Helena M. dos S. **O PIBID como "terceiro espaço" de formação inicial de professores**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 14, n. 42, p. 415-434, 2014.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso "ensinar" o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Revista Linguagem e letramento em foco. Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

KLEIMAN, Angela B. **Letramento na contemporaneidade**. Bakhtiniana, São Paulo, 9 (2): 72-91, 2014.

MIRANDA, Kátia R. M.; CARVALHO, Kelly C. H. P.; MESSIAS, Rozana A. L. **A formação do professor de espanhol no Centro de Línguas da FCL Unesp - Assis**: histórias compartilhadas. Anuario brasileño de estudios hispánicos, España, v. I, p. 67 -78, 2014.

REZENDE JR. Edson L. **A formação inicial de professores de língua espanhola no Centro de Línguas da UNESP FCL/Assis**. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, - Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente/SP, 2020.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SWIDERSKI, Rosiane M. da S; COSTA-HÜBES, Terezinha da C. **Abordagem sociointeracionista e sequência didática:** relato de uma experiência. Revista Línguas e Letras, n. 18, vol. 10, p. 113 – 128, 2009.

VIEIRA-ABRAHÃO, Maria H. **Algumas reflexões sobre a abordagem comunicativa, o pós-método e a prática docente**. Revista EntreLínguas, Araraquara, v.1, n.1, p. 25-41, 2015.



EXPERIÊNCIAS, INTERESSES E ANSEIOS DOS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA EM RELAÇÃO AO PRÓPRIO PROCESSO DE FORMAÇÃO CULTURAL E ARTÍSTICA

BONCI, Estela Maria Oliveira
Centro Universitário FAM/Universidade Presbiteriana Mackenzie
estelabonci@hotmail.com

RESUMO

Esta comunicação apresenta um recorte da pesquisa desenvolvida e apresentada na tese de doutorado da autora intitulada "Formação cultural e artística de estudantes de Pedagogia: constelações potenciais" (BONCI, 2018). Com o objetivo de investigar como a formação cultural e artística é reconhecida e compreendida enquanto alicerce para o exercício da docência por estudantes de graduação em Pedagogia em instituição de ensino superior particular localizada em São Paulo/capital, serão apresentadas reflexões e análises resultantes de 104 questionários coletados do grupo de estudantes em questão, em dois recortes temporais distintos enquanto cursavam a 1ª etapa da graduação (2015) e durante a 3ª etapa da graduação em Pedagogia (2016). Os questionários sobre hábitos e gostos culturais aplicados aos estudantes foram elaborados a partir da pesquisa Públicos de Cultura, realizada pelo Serviço Social do Comércio (Sesc) e a Fundação Perseu Abramo em 2013 e sofreram diferentes adaptações ao longo da pesquisa desenvolvida. Para auxiliar as reflexões e análises sobre os questionários coletados, recorremos às contribuições de Almeida; Almeida (2006), Bourdieu; Darbel (2016), Demarchi (2014), Candau (2002), Certeau (1995), Dewey (2011), Martins (2016), Masi (2000), Pereira (2011), Ostetto (2010) e Vigotski (2003), entre outros autores e documentos que auxiliaram no desenvolvimento da pesquisa. Um olhar atento sobre as respostas aos questionários sobre hábitos e gostos culturais nos auxilia a conhecer quais as possíveis marcas na formação cultural e artística dos alunos de Pedagogia ao ingressarem na graduação e qual a possível contribuição do curso para a ampliação dessa formação, ou seja, qual a familiaridade desses estudantes com expressões da cultura e determinadas produções artísticas em diferentes espaços expositivos, no período entre a 1ª e a 3ª etapa da graduação. Despertar a capacidade criadora do estudante de Pedagogia, o interesse pelas inúmeras práticas artísticas, culturais e sociais, dando-lhe oportunidade de conhecer suas próprias habilidades e contribuir para a formação de seu senso crítico e afetivo, representa um dos grandes desafios a serem superados nos cursos de formação docente.

Palavras-chave: Formação cultural e artística. Estudantes de Pedagogia. Formação docente.

1 INTRODUÇÃO

A arte é uma construção de conhecimentos que envolve a inteligência, o pensamento, a cognição e influencia a construção da cultura. Desta forma, pressupõe-se que a formação inicial do estudante de Pedagogia, futuro professor da Educação Básica, possibilita despertar uma consciência crítica sobre as diversas produções artísticas e culturais da sociedade e pode se refletir no exercício da docência, uma vez que a convivência com as manifestações estéticas ampliam a percepção de mundo dos indivíduos.

Considerando essa consciência crítica enquanto ampliação da percepção de mundo dos estudantes de Pedagogia, Martins (2016, p.3) destaca em suas reflexões, as considerações iniciais presentes na Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

> CONSIDERANDO que a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a **cultura**, o pensamento, a **arte** e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; a valorização do profissional da educação; a gestão democrática do ensino público; a garantia de um padrão de qualidade; **a valorização da experiência extraescolar**; a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, entre outros, constituem princípios vitais para a melhoria e democratização da gestão e do ensino; [...]
> CONSIDERANDO a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo **conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos**, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre **conhecimentos científicos e culturais**, nos **valores éticos, políticos e estéticos** inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, **no diálogo constante entre diferentes visões de mundo**; [...]
> CONSIDERANDO a realidade concreta dos sujeitos que dão vida ao currículo e às instituições de educação básica, sua organização e gestão, os projetos de formação, devem ser **contextualizados no espaço e no tempo** e atentos às características das crianças, adolescentes, jovens e adultos que justificam e instituem a vida da/e na escola, bem como possibilitar a reflexão sobre as **relações** entre a vida, o conhecimento, **a cultura**, o profissional do magistério, o estudante e a instituição; (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2015, p.1 e 2, grifos nossos)

As considerações apontadas no documento contribuem para repensar e avançar nos marcos referenciais atuais sobre a formação inicial e continuada de profissionais do magistério da Educação Básica, partindo de ações mais orgânicas nos projetos formativos, considerando a “docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico”, contextualizados no tempo e

espaço, em constante articulação com os conhecimentos científicos, artísticos e culturais, os valores éticos, políticos e estéticos, e as experiências extraescolares.

Um olhar atento sobre as respostas dos estudantes de Pedagogia a questões sobre hábitos e gostos culturais nos possibilita desvelar o que estes estudantes trazem para graduação e o que levam de formação cultural e artística durante o curso.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Investigar como a formação cultural e artística é reconhecida e compreendida enquanto alicerce para o exercício da docência por estudantes de graduação em Pedagogia em instituição de ensino superior particular localizada em São Paulo/capital.

1.1.2 Objetivos específicos

Apresentar as reflexões e análises resultantes de 104 questionários coletados do grupo de estudantes de Pedagogia, em dois recortes temporais distintos enquanto cursavam a 1ª etapa da graduação (2015) e durante a 3ª etapa da graduação (2016);

Verificar qual a formação cultural e artística que os estudantes de Pedagogia trazem ao ingressar na graduação;

Pesquisar o que os estudantes de Pedagogia levam de formação cultural e artística no momento em que estão saindo da graduação;

Compreender como a formação cultural e artística dos estudantes de Pedagogia pode oportunizar o acesso ao patrimônio cultural produzido histórico-culturalmente e que reverbere no exercício da docência.

2 METODOLOGIA

Dentre tantas abordagens metodológicas que podem ser utilizadas na realização de pesquisas em educação, o presente estudo partiu de uma abordagem metodológica de natureza etnográfica, na medida em que faz uso de procedimentos tradicionalmente associados à etnografia, dentre eles observação participante, entrevista e/ou grupo focal e análise de documentos.

Nessa comunicação, especificamente, destacam-se os questionários disparadores de análises sobre hábitos e gostos culturais dos estudantes de Pedagogia, um dos instrumentos de pesquisa utilizados durante a pesquisa, com a proposta de aprofundar, ampliar e esclarecer questões referentes à formação cultural e artística que trazem e que levam os estudantes de Pedagogia.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As considerações de autores como Certeau (1995), Candau (2002), Bourdieu e Darbel (2016) e Masi (2000), contribuem com as reflexões sobre qual conceito de formação cultural a ser discutido, estudado e ampliado durante a pesquisa.

Sobre as análises a partir dos dados coletados nos questionários, foram consultados autores como Dewey (2011), Pereira (2011), Ostetto (2010) e Vigotski (2003), com o propósito de compreender e investigar sobre hábitos e gostos culturais dos estudantes de Pedagogia.

Em relação ao exercício da docência Martins (2016), Almeida e Almeida (2006), entre outros autores e documentos contribuem com as reflexões sobre qual o exercício da docência a refletir e problematizar durante a pesquisa.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

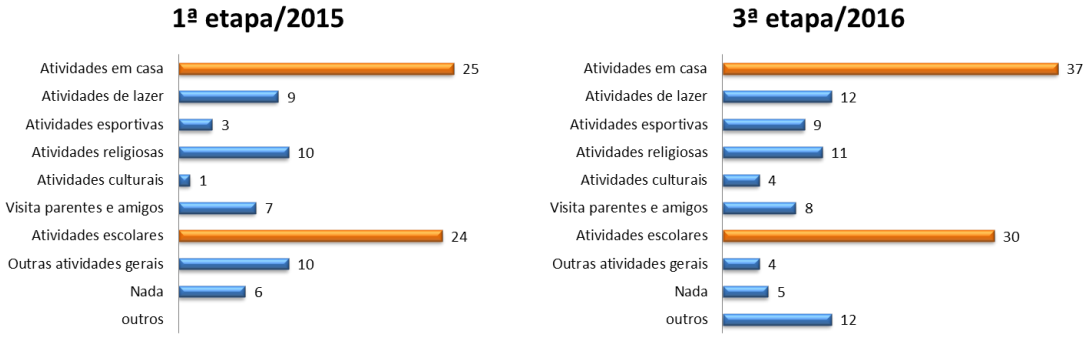
A partir de 104 questionários coletados (42 questionários em 2015 e 62 em 2016), apresentamos um breve perfil dos estudantes participantes da pesquisa, sendo 94% destas mulheres, predominantemente solteiras (81%). A maioria dos alunos encontra-se na faixa etária de 17 a 20 anos (61%), enquanto a menor parcela dos alunos encontra-se entre 37 e 48 anos (1%). Em relação à religiosidade, a maioria dos estudantes declara ser cristã/católica (32%), evangélica (23%) e protestante (16%). A coleta desse dado é significativa para a pesquisa devido ao fato de que religião e cultura caminham juntas e não podemos ignorar a diversidade religiosa e seu papel na formação cultural do povo brasileiro.

Dentre os estudantes que responderam aos questionários, a maioria frequentou a Educação Básica em escolas da rede particular de ensino da cidade de São Paulo (50% escola particular; 42% escola pública; 8% ambas), e nessa amostragem, 70% dos estudantes realizou visitas culturais com a

escola de origem, 28% não realizou visitas culturais e 2% não responderam. É possível considerar um número positivo e animador em relação ao acesso cultural dos estudantes promovido pela escola de Educação Básica, entretanto, muitos alunos não lembram quais as visitas culturais realizadas. Na listagem os espetáculos sobre obras do vestibular são considerados pelos estudantes como uma visita cultural, e assim, podemos questionar sobre quais seriam as referências que os estudantes de Pedagogia trazem sobre espaços de difusão da cultura, e quais seriam suas vivências artísticas e culturais.

Em resposta à questão: O que costuma fazer com mais frequência nas horas livres de segunda a sexta-feira?, os estudantes de Pedagogia tem o hábito predominante de realizar atividades de casa e escolares durante as horas livres da semana. Poderíamos supor que aos finais de semana os estudantes teriam mais tempo e facilidade de acesso às atividades artísticas e culturais da cidade, entretanto, talvez essa não seja a prioridade destes alunos.

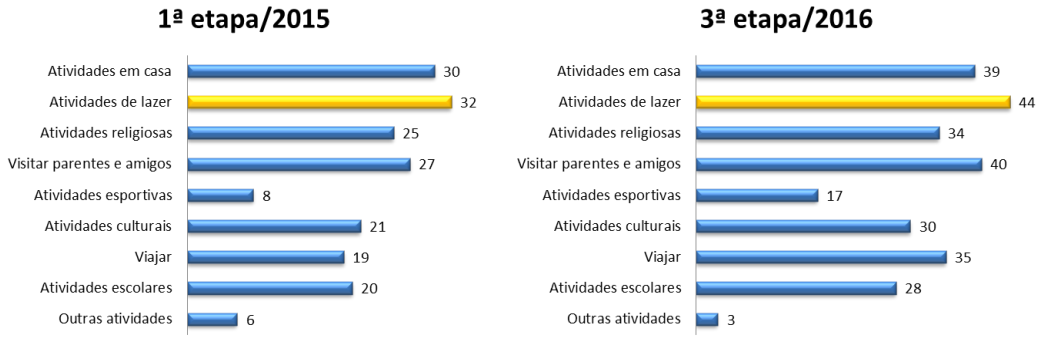
Imagem 2. O que costuma fazer com mais frequência nas horas livres de segunda a sexta-feira.



Questionário sobre hábitos e gostos culturais, 2016

A dedicação às atividades de lazer é predominante nas horas livres durante os finais de semana dos estudantes. Observando os gráficos a seguir, nota-se um significativo aumento na participação em atividades culturais e viagens realizadas pelos estudantes, considerando o período de ingresso na graduação até a 3ª etapa do curso de Pedagogia. Observar essa mudança impulsiona a considerar a possível influência das práticas realizadas no curso de Pedagogia sobre os hábitos e gostos culturais e artísticos de seus estudantes. Contudo, não há um indicativo claro na questão de quais seriam as atividades de lazer desejadas pelos estudantes, mas é possível supor tais atividades relacionadas à leitura, programas de TV, filmes, concertos etc., promovidas pela família, por diferentes instituições educativas, pela escola, igreja, ou oportunizadas pelo meio ambiente sociocultural.

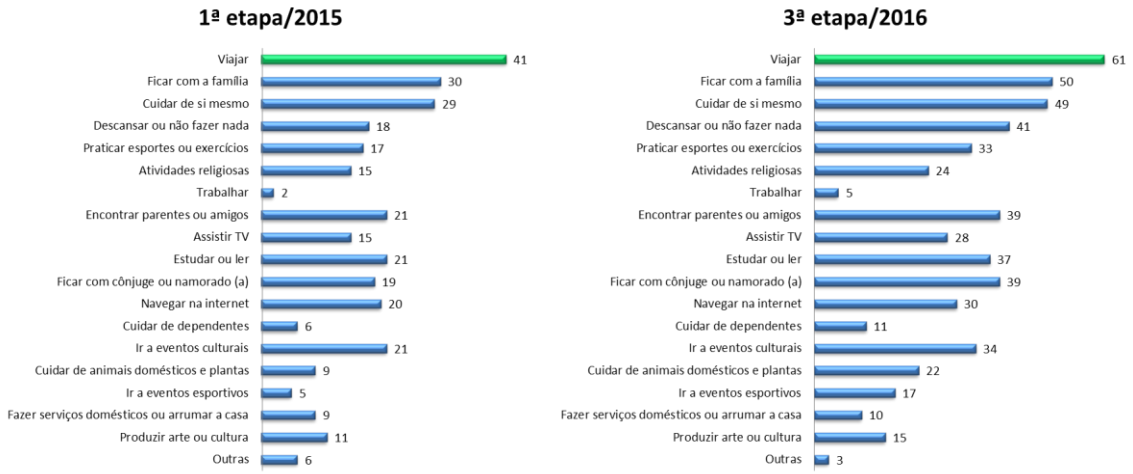
Imagem 3. O que costuma fazer durante os finais de semana



Questionário sobre hábitos e gostos culturais, 2016

Provocados a pensar na oportunidade de não precisarem se preocupar com tempo, dinheiro ou permissão de alguém, o maior desejo dos estudantes seria viajar nas horas livres. O desejo de viajar pode estar ligado à descoberta de novos lugares e à possibilidade de conhecer novas culturas, hábitos e costumes de quem vive no destino do viajante. Seriam esses os desejos dos estudantes de Pedagogia, ou seria a viajem um momento de descanso e fuga da rotina intensa da combinação estudos+trabalho dos estudantes?

Imagem 4. Atividades que gostaria de fazer nas horas livres se não tivesse que se preocupar com tempo



Questionário sobre hábitos e gostos culturais, 2016

Acreditando que essas experiências contribuem para a formação cultural e artística dos estudantes de Pedagogia, podemos refletir sobre a ideia do ócio criativo proposta pelo professor e sociólogo italiano Domenico De Masi no meio da década de 90. Segundo o autor:

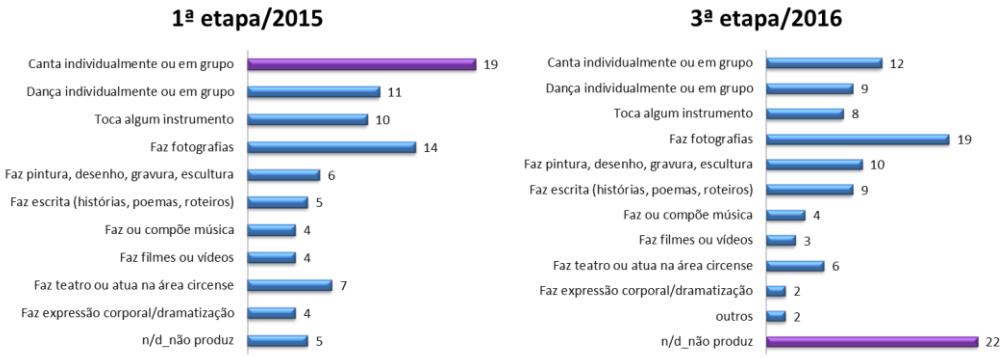
> Existe um ócio dissipador, alienante, que faz com que nos sintamos vazios, inúteis, nos faz afundar no tédio e nos subestimar. Existe um ócio criativo, no qual a mente é muito ativa, que faz com que nos sintamos livres, fecundos, felizes e em crescimento. Existe um ócio que nos depaupera e outro que nos enriquece. O ócio que enriquece é o que é alimentado por estímulos ideativos e pela interdisciplinaridade. (MASI, 2000, p. 146)

O estudioso aponta o ócio criativo como uma ação necessária à produção de ideias e ideias são necessárias para o desenvolvimento da sociedade. Podemos considerar as atividades realizadas junto à família e amigos nas horas livres pelos estudantes de Pedagogia como contribuições para a formação cultural e artística destes.

> Podemos ter experiências estéticas com relação a qualquer objeto ou acontecimento, independentemente de ser arte ou não, de ser belo ou não, de existir concretamente ou não. Qualquer coisa pode ser um objeto estético se estabelecemos ante ele uma atitude estética. Podemos ter experiências estéticas ao entrar em jogo com uma música erudita, uma música popular, um som da natureza, um ruído urbano ou, mesmo, com o silêncio. Podemos ter experiências estéticas com uma pintura clássica, uma imagem sagrada, um desenho na parede de uma caverna, uma fotografia, um filme, um desenho na areia do chão, uma paisagem, uma cena urbana ou, mesmo, com uma imagem apenas imaginada ou sonhada. (PEREIRA, 2011, p. 5)

Em seu texto, o professor Marcos Villela Pereira (2011) da PUCRS/Brasil nos sinaliza a importância de vivenciarmos a experiência estética de maneira que seja estabelecida uma atitude estética com o que/aquilo que nos relacionamos. Considerando os estudantes de Pedagogia não apenas como expectadores, mas também como produtores e participantes de experiências estéticas e culturais, ao serem questionados sobre quais atividades culturais produzem, percebemos diferenças marcantes nas respostas dos estudantes aos questionários:

Imagem 5. Atividades culturais que produz



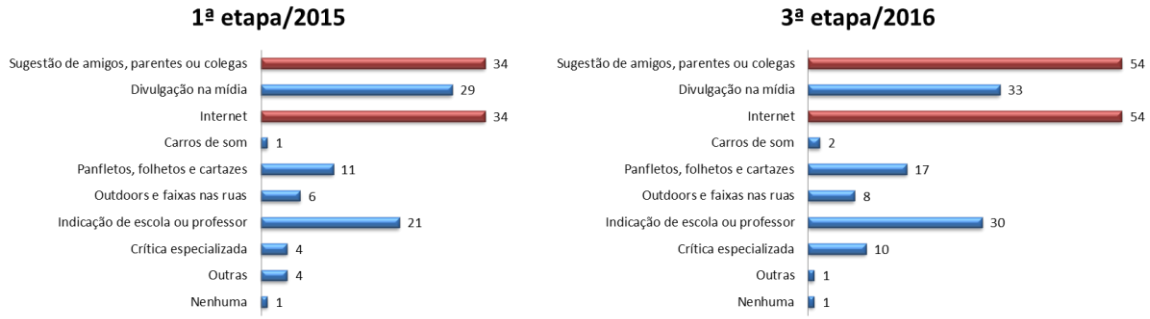
Questionário sobre hábitos e gostos culturais, 2016

Os estudantes ao ingressarem no curso de Pedagogia indicam que produzem atividades culturais, destacando-se o canto como atividade mais realizada, seguida pela fotografia. Entretanto, no decorrer do curso, percebemos que os alunos deixam de produzir algumas atividades culturais, como escrita, atuação teatral ou circense, composição de músicas e dança, permanecendo apenas a fotografia como atividade cultural em produção ativa pelos estudantes. A maioria dos alunos indica não produzir nenhuma atividade cultural ligada às artes e suas linguagens após o ingresso na graduação. Podemos supor que esse aparente declínio ocorre devido à falta de tempo dos estudantes em produzir atividades culturais, em função da demanda de estudos e trabalhos que a graduação exige, assim como o ingresso no mercado de trabalho por muitos dos estudantes. Também podemos supor que esse declínio seja em decorrência do desinteresse por parte dos alunos, ou falta de estímulos que os impulsione a continuar a produzir cultura e arte. Nesse ponto, refletimos até que ponto estaria a graduação em Pedagogia contribuindo para esse desinteresse e falta de estímulos para que seus estudantes sejam produtores de arte e cultura?

Ampliamos nossas reflexões, problematizando como promover situações e espaços para a formação inicial do professor de Educação Básica que o insiram na experiência estética e artística, garantindo-lhe a reflexão, produção e fruição necessárias para que este se configure em agente multiplicador de hábitos culturais e artísticos junto a seus alunos. Candau (2003) afirma que cultura é um fenômeno plural, multiforme e dinâmico, em constante transformação, envolvendo um processo de criar e recriar, configurando nosso modo de ser e estar no mundo. A cultura é elemento ativo na vida do ser humano, presente nas mais simples ações cotidianas do comportamento do indivíduo e não há ser humano que não possua cultura, pelo contrário, cada um é criador e disseminador de cultura.

Retomando aos questionários aplicados, para os estudantes o celular é uma materialidade importante e presente em todos os momentos. Utilizado como meio de comunicação com o propósito de facilitar e agilizar contatos remotos entre as pessoas, o celular tornou-se uma potente ferramenta de acesso à arte e à cultura por muitos que o utilizam, e por vezes é negligenciado pela escola e pela universidade, sendo utilizado por 100% dos alunos e considerado um recurso de acesso dos estudantes às informações sobre o que acontece na cidade em que residem, no país e no mundo, por meio da internet.

Imagem 6. Como se informa sobre as atividades culturais que costuma ir

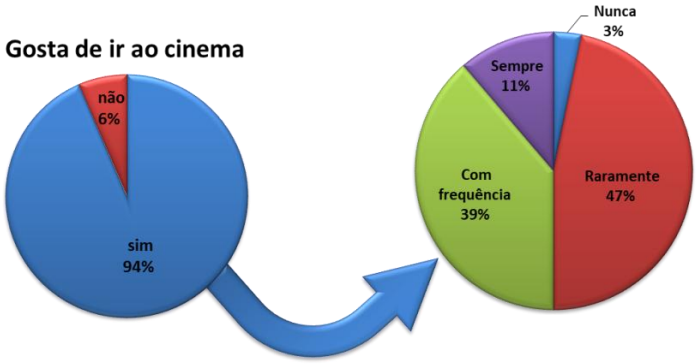


Questionário sobre hábitos e gostos culturais, 2016

A respeito de como se informam sobre as atividades culturais que costumam ir os estudantes, é interessante notar que na 3ª etapa da graduação há um acréscimo em relação à sugestão de amigos, parentes ou colegas, assim como da crítica especializada e da internet, podendo indicar talvez uma maior aproximação com a arte e a cultura. Em meio ao gigantesco mundo virtual e suas redes sociais, a escola e o professor resistem e também se fazem presentes como fontes de informação e acesso à arte e à cultura para os estudantes de Pedagogia.

Em relação às práticas e acessos à cultura, questionados sobre alguns de seus gostos culturais dentre as linguagens artísticas e os meios de comunicação da cultura, na televisão a preferência dos estudantes recai sobre os filmes disponíveis no Netflix ou na TV aberta. Questionados quanto ao interesse e frequência com que os estudantes vão ao cinema, percebemos um grande interesse nessa linguagem das artes.

Imagem 7. Frequência com que os estudantes vão ao cinema

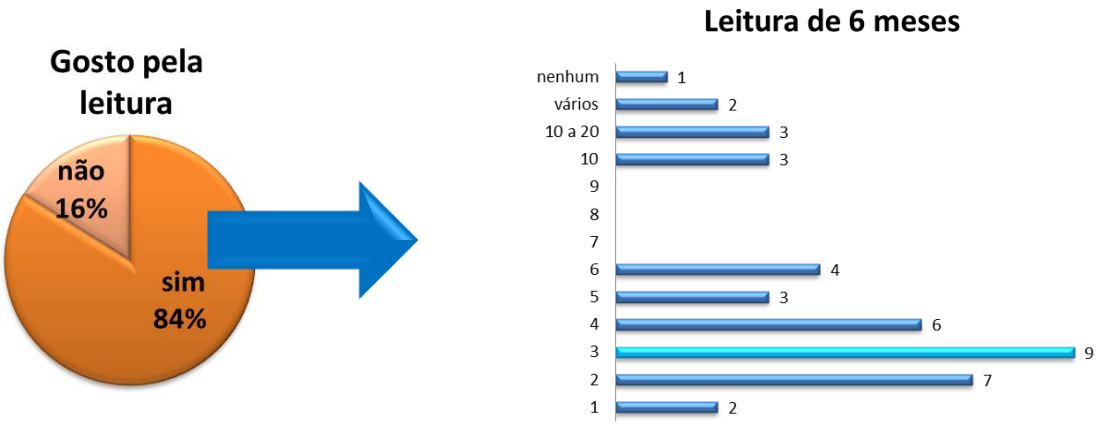


Questionário sobre hábitos e gostos culturais, 2016

A comédia é o gênero de filme preferido dentre os estudantes, prevalecendo o gosto pelos filmes americanos para 36% dos alunos (25% Nacional; 15% Europeu; 11% Latino Americano; 10% Asiático; 3% outro). Contudo, o interesse pelos filmes e pela sétima arte é maior que o movimento de ir ao encontro das salas de cinema, talvez pelo custo ou por essa atividade ser substituída pelos filmes disponíveis em canais por assinatura ou na internet.

No território das artes literárias, 69% dos estudantes não gostam de emprestar livros na biblioteca e 31% afirmaram ter gosto por essa prática. Uma informação que poderia nos preocupar, mas não podemos deixar de considerar que atualmente há certa facilidade na aquisição e acesso dos estudantes às obras literárias, sejam elas impressas ou digitais. Isso é perceptível na porcentagem de alunos que tem gosto pela leitura e a quantidade de livros lidos nos últimos 6 meses pelos estudantes:

Imagem 8. Gosto pela leitura e quantidade de livros lidos nos últimos 6 meses



Questionário sobre hábitos e gostos culturais, 2016

Na lista dos estilos literários de interesse dos estudantes ao ingressarem na graduação em Pedagogia e no decorrer do curso, prevalece o gosto pelas obras de Romance ou Ficção.

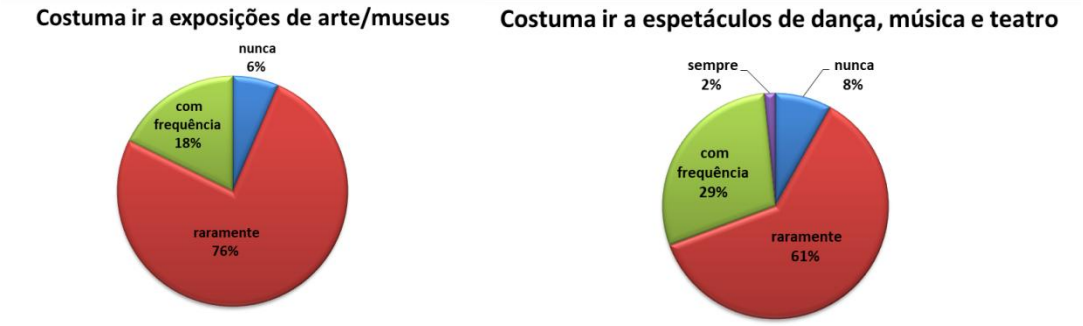
Vigotski comenta em seu livro *"Psicologia Pedagógica"* (2003) algumas práticas da escola russa que visavam à busca do sentido fundamental de qualquer obra literária, ou seja, a explicação "do que o autor quis dizer" e o significado moral de cada personagem separadamente. Segundo o autor, esta prática demonstra uma profunda contradição com a natureza da vivência estética, negando a própria possibilidade da percepção e atitude estéticas com relação às coisas. Vigotski (2003, p.227) conclui que:

> O resultado dessa educação foi uma sistemática destruição do sentimento estético, sua substituição pelo aspecto moral alheio à estética e, dai, vem essa aversão natural a literatura clássica que 99% dos alunos que cursaram nossa escola media sentem.

Se considerarmos os interesses literários apresentados nos questionários respondidos pelos alunos de graduação em Pedagogia, podemos trazer para nosso contexto de pesquisa a constatação de Vigotski e questionarmos até que ponto a Educação Básica brasileira também nega as possibilidades da percepção e vivências estéticas de seus alunos com relação ao mundo social, cultural e artístico à sua volta. A reflexão é pertinente também às universidades, onde encontramos práticas de leitura por vezes descontextualizadas ou distantes das realidades educacionais de seus estudantes.

Nos territórios das artes visuais, da dança, da música e do teatro, encontramos nos 42 questionários coletados em 2015 e nos 62 coletados em 2016 dados referentes à participação dos estudantes em exposições de arte/museus e espetáculos culturais que nos deixam preocupados. Os alunos da graduação em Pedagogia apontam que raramente participam ou frequentam esses espaços e eventos culturais.

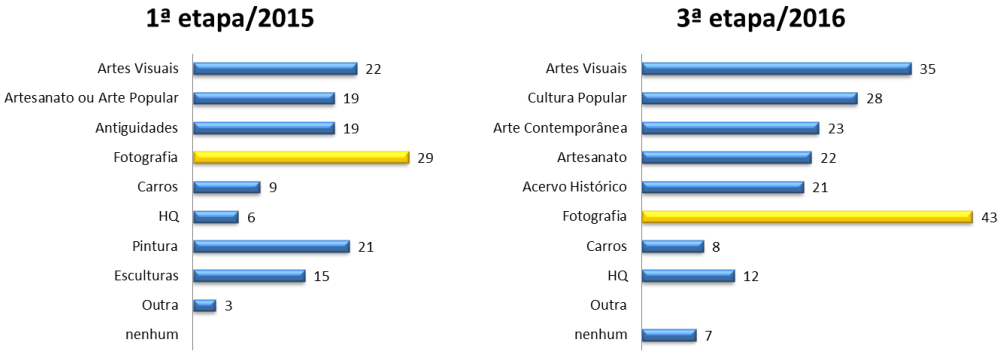
Imagem 9. Frequência em espetáculos de dança, música, teatro e exposições de arte/museus



Questionário sobre hábitos e gostos culturais, 2016

Entretanto, quando questionados sobre quais tipos de exposições mais gostam de visitar, percebemos que no decorrer da graduação em Pedagogia, cresceu o interesse dos estudantes por essas manifestações culturais, destacando as exposições de fotografias como as preferidas dos estudantes.

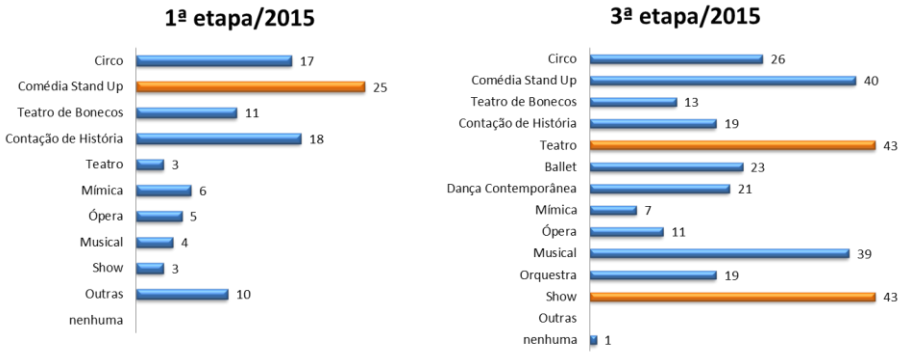
Imagem 10. Tipos de exposições que mais gosta de visitar/museus



Questionário sobre hábitos e gostos culturais, 2016

O fato dos alunos declararem que raramente participam ou frequentam exposições de arte/museus e espetáculos culturais não interfere na escolha dos estudantes em relação às apresentações artísticas e culturais que mais gostam de assistir. Dentre as preferidas pelos alunos há uma visível mudança de interesses entre os dois recortes temporais de análise da pesquisa. A Comédia *Stand Up*, espetáculo preferido dos alunos ao ingressarem na graduação já não desperta tanto interesse com o decorrer do curso de Pedagogia, destacando-se o crescimento no interesse pelo teatro e shows, prevalecendo essas manifestações artísticas e culturais para o grupo.

Imagem 11. Tipo de apresentação que gosta de assistir



Questionário sobre hábitos e gostos culturais, 2016

Dentre todos os territórios da arte e cultura apresentados, a dança talvez seja uma das linguagens artísticas mais trabalhadas e incentivadas, dentro e fora do espaço da Educação Básica e também do ensino superior. Ao ingressarem na graduação, os estudantes escolhem o Jazz como tipo de dança preferido, porém no decorrer do curso há uma significativa queda no interesse por esse tipo de dança, prevalecendo o gosto pelas danças de rua. Há um aumento do interesse pelas danças folclóricas pelos estudantes durante a graduação, o que pode indicar uma maior aproximação dessas manifestações proporcionada pelo curso.

Assim como na dança, a linguagem artística da música é composta por uma infinidade de estilos musicais, com diversos timbres, sons e formas de manifestar-se. No levantamento realizado a partir dos questionários aplicados, predomina no início da graduação em Pedagogia, o gosto dos alunos pelas músicas internacionais (9%), e no decorrer do curso, esta preferência dá lugar à MPB (8%). Outros tipos musicais também se destacam na preferência dos estudantes, como a música Pop, o samba, a música gospel e a sertaneja, informações que nos fazem refletir sobre as possíveis influências do contexto sociocultural ao qual pertencem os estudantes, interferindo em suas escolhas e preferências. O estilo Brega de música foi escolhido apenas por um aluno em 2016; a Ópera, o Forró, o Axé e a música Folclórica apresentam baixa porcentagem de escolha pelos estudantes, e esse fato talvez ocorra por esses tipos de manifestações culturais não fazerem mais parte da experiência estética e contexto social dos alunos.

Questionados se gostariam de frequentar mais eventos culturais, 92% dos estudantes responderam sim; 3% responderam não; e para 5% tanto faz participar e frequentar eventos culturais. Dentre as principais dificuldades que os estudantes sinalizam para frequentar espaços e eventos culturais, a falta de tempo é o principal fator de impedimento, seguido pela falta de dinheiro. Percebemos nesse caso o mito de que eventos culturais são caros, porém a cidade de São Paulo oferece muitos espaços de encontro com a arte e cultura gratuitos ou de baixo custo.

Imagem 14. Quais são as principais dificuldades que encontram para frequentar espaços culturais?



Questionário sobre hábitos e gostos culturais, 2016

A obra *O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público* (2016) apresenta a pesquisa desenvolvida por Bourdieu & Darbel em meados dos anos 60 sobre a frequência a museus de arte na Europa. Em suas análises da pesquisa, os autores consideram que:

> A estatística revela que o acesso às obras culturais é privilégio da classe culta; no entanto, tal privilégio exibe a aparência da legitimidade. Com efeito, neste aspecto, são excluídos apenas aqueles que se excluem. Considerando que nada é mais acessível do que os museus e que os obstáculos econômicos – cuja ação é vidente em outras áreas – têm, aqui, pouca importância, parece que há motivos para invocar a desigualdade natural das "necessidades culturais". (BOURDIEU & DARBEL, 2016, p. 69).

A partir dessa análise, podemos refletir sobre os dados que coletamos referentes às principais dificuldades que os estudantes de Pedagogia sinalizam para o acesso e frequência aos espaços e eventos culturais. Podemos considerar a falta de tempo um obstáculo no processo de formação cultural e artística contemporâneo, ou talvez seja preciso ensinar e aprender a organizar/selecionar/priorizar ações dentro do tempo que nos é permitido viver?

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos a necessidade de pensar a formação cultural e artística do estudante de Pedagogia enquanto dimensão estética e elemento constitutivo de um projeto educacional-pedagógico a ser trabalhado, comprometido com a formação humana em sua inteireza, como nos aponta Ostetto (2010, p. 41):

> [...] ampliar repertórios artístico-culturais, provocar o desejo e a curiosidade, instigar a desconfiança do traço acostumado e das certezas absolutas, incentivar a ousadia de desenhar caminhos de busca e experimentação, afirmando autorias, convertem-se em premissas para um trabalho que articule educação e arte de um modo geral e, especialmente, na formação de educadores.

Nessa articulação entre educação e arte, compreender a construção da linguagem como sistema simbólico e perceber as diferentes linguagens da Arte parece algo simples, mas nem sempre os estudantes de Pedagogia percebem o que isto significa, tanto em relação à leitura como à produção de linguagens, com seus códigos próprios inseridos nas singularidades das culturas em que estamos imersos. O ensino de Arte busca tornar-se algo que represente mais do que um conteúdo disciplinar para os alunos e professores, com suas contribuições significativas para a aprendizagem e para a formação do indivíduo social e político. As práticas docentes e processos de aprendizagens terão um novo sentido no momento em que dialogarem com os repertórios culturais de quem ensina e de quem aprende, buscando formas de aproximação entre conteúdos escolares e as diferentes manifestações de uma cultura plural, articulando os conhecimentos adquiridos na escola e os valores, saberes e práticas presentes na vida cotidiana em diferentes contextos socioculturais. (ALMEIDA; ALMEIDA, 2006).

Procuramos investigar sobre a formação cultural e artística dos estudantes de Pedagogia como alicerce para o exercício da docência, refletindo e problematizando sobre esse exercício docente enquanto prática sensível, criativa e a interdisciplinar. Formação cultural referida na pesquisa como processo de apropriação da cultura historicamente acumulada com ênfase na contemporaneidade e, mais especificamente, como ampliação das experiências estéticas dos estudantes. Compreender que a formação cultural e artística permeia todas as dimensões humanas nos permite ver que ela pode se constituir como um fio articulador do exercício da docência, mediado pela consciência e pela intencionalidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Célia Maria de Castro; ALMEIDA, Maria Elisa de Castro. No entrecruzamento de culturas, a produção de saberes. In: **Anais do XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Recife: Editora da Universidade Federal de Pernambuco, 2006. p. 1-14. ISSN/ISBN: 8537300683.

BONCI, Estela Maria Oliveira. **Formação cultural e artística de estudantes de pedagogia**: constelações potenciais. 2018. 196 f. Tese (Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo.

BOURDIEU, Pierre; DARBEL, Alain. **O amor pela arte**: os museus de arte na Europa e seu público. São Paulo: ZOUK, 2016.

CANDAU, Vera M. (Org.). **Sociedade, educação e cultura(s)**: questões e propostas. Petrópolis: Vozes, 2002.

CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural**. Trad. Enid Abreu Dobránszky. Campinas: Papirus, 1995.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

MARTINS, Mirian Celeste. Diretrizes curriculares nacionais para as licenciaturas: um foco sobre cultura e arte. In: **Anais [do] III Congresso Nacional de Formação de Professores e do XIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores**: por uma revolução no campo da formação de professores [recurso eletrônico], Águas de Lindóia: UNESP/Prograd, 2016. Disponível em: <http://www.unesp.br/anaiscongressoeducadores/ArtigoVisualizar?nome_arquivo=http://200.145.6.217/proceedings_arquivos/ArtigosCongressoEducadores/6509.pdf>. Acesso em 26 de jul. 2020.

MASI, Domenico De. **O ócio criativo**. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 26 jul. 2020.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Para encantar, é preciso encantar-se: danças circulares na formação de professores. In: **Arte na educação**: pesquisas e experiências em diálogo. Cadernos CEDES, Campinas, vol. 30, n. 80, p. 40-55, jan.-abr. 2010. Acesso em: 18 jun 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v30n80/v30n80a04.pdf>

PEREIRA, Marcos Villela. **Contribuições para entender a Experiência Estética**. Revista Lusófona de Educação, América do Norte, 18, dec. 2011. Disponível em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2566/1990>. Acesso em: 26 jul. 2020.

VIGOTSKI, Lev S.. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

11 a 13 JUNHO 2020
IV CONEPI
IV CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO & PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES
conepi.contatosempreendimentos.com.br
CCHLA (UFPB)
João Pessoa, PB

ABORDAGEM COMUNICATIVA: IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

LISBOA DE SÁ, Thays Costa
Universidade Federal do Maranhão (PGLetras)
thayscostalisboadesa@hotmail.com

SILVA, Ana Lúcia Rocha
Universidade Federal do Maranhão (PGLetras)
analurochas@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho pretende discutir a abordagem comunicativa no contexto da formação inicial de professores de língua estrangeira (LE), entendendo que tal abordagem, uma vez implantada, potencializa o processo de desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa (CLC) do futuro professor, isto é, sua capacidade de interação mediada pela linguagem. Somada às competências implícita, teórica, aplicada e profissional, a CLC compõe o rol das competências do professor de LE propostas por Almeida Filho (2002). Segundo este autor, o nível das competências orienta e configura a abordagem de ensinar do professor que, por exemplo, munido por uma CLC precária acaba por conduzir o ensino da língua preocupado, principalmente, com seu aspecto formal/gramatical. Pesquisas na área da Linguística Aplicada (LA) revelam que professores de LE deixam a universidade com um nível insatisfatório de competência linguístico-comunicativa, tendo em vista o baixo desempenho linguístico na língua da qual serão professores. Teixeira da Silva (2008, 2018) aponta que o curso de Letras, por ela analisado, não está formando professores competentes na língua-alvo capazes de atuar satisfatoriamente em situações de uso da língua. Almeida Filho (1992) questiona se o professor sabe a língua que ensina, tendo em vista a insatisfatória formação teórica e a reduzida capacidade de manipular a língua-alvo. Consolo (2018) indica que apenas parte dos futuros professores de inglês, participantes da pesquisa, demonstram estar satisfeitos com seus níveis de proficiência. Segundo Paiva (2005), a abordagem comunicativa prevê um ensino voltado para a comunicação cujo objetivo é formar aprendizes oralmente competentes na língua-alvo. A língua é vista não apenas como estrutura, mas com um instrumento que serve a determinadas funções comunicativas. O objetivo desta abordagem é a competência comunicativa e o desenvolvimento das quatro habilidades. Trabalhos que enveredam por esta seara são importantes, tendo em vista que a ausência da CLC despersonaliza a figura do professor de LE. É concebível um professor de LE atuar, certificado pela universidade e legitimado por um diploma, desprovido da capacidade de uso da língua-alvo e para a qual recebeu formação? Trazer à tona esta temática desestabiliza visões já cristalizadas que julgam como natural a evidente precariedade desta competência, sendo esta

justamente a característica que diferencia o professor de LE de outros professores. Sendo assim, entendemos que formar professores de LE no interior de uma abordagem comunicativa amplia as chances de desenvolvimento/aperfeiçoamento da CLC, considerando que usar a língua-alvo, interagir através dela, negociar sentidos ao mesmo tempo em que transita por inúmeros contextos de comunicação é um dos requisitos para atuar como professor de uma LE.

Palavras-chave: Abordagem comunicativa. Formação de professores de LE. Competência linguístico-comunicativa.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As agendas que tratam do homem e da linguagem, sua mais genuína forma de expressão, amiúde provocam reviravoltas na área das ciências que consideram possível um objeto heterogêneo e sobre o qual se podem lançar múltiplos olhares (e quase todos válidos). A Linguística Aplicada (LA), por exemplo, considerada INdisciplinar, mestiça (MOITA LOPES, 2006), *anti*disciplinar e transgessiva (PENNYCOOK,2006) tem ampliado seu alcance ao atravessar os campos das ciências sociais e das humanidades e estabelecer novos e inovadores diálogos teóricos.

É interessante observar que, ao final de debates teóricos, novos encaminhamentos reorientam as pesquisas nas ciências, permitindo, ao mesmo tempo, a atualização de um objeto que há tempos vem sendo discutido, como é o caso dos fenômenos da linguagem. Neste trabalho, abordaremos um dos conceitos mais discutidos dentro da LA, o de competência comunicativa sendo possível perceber, após uma breve retrospectiva histórica, suas raízes fincadas no estruturalismo de Chomsky (1971). Em seguida, veremos de que forma este conceito influenciou umas das áreas mais difundidas da LA, o ensino de línguas estrangeiras, e seu impacto na abordagem comunicativa. Entendemos que a implantação da abordagem comunicativa em cursos de Letras pode contribuir para o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa (CLC) de futuros professores de língua estrangeira (LE).

Esta competência, considerada uma das mais elementares, compõe o sistema de competências proposto por Almeida Filho (2002) e diz respeito à capacidade de operar através da língua-alvo, isto é, o aprendiz consegue produzir linguagem na LE. As demais são a competência implícita, a competência teórica, a competência aplicada e a competência profissional. Segundo o autor, estas competências subjazem à profissão professor de LE e configuram sua abordagem de ensinar. É importante salientar que o nível de cada competência interfere em todo processo de ensino e aprendizagem da língua-alvo, podendo significar seu fracasso ou êxito.

Sendo assim, buscamos apresentar possíveis implicações para a formação inicial de

professores de LE caso a abordagem comunicativa seja adotada neste contexto de formação, tendo em vista que ao futuro professor de LE é indispensável o uso comunicativo da língua-alvo. Tal característica acaba por encorajar os aprendizes a também utilizar a língua-alvo a partir de um modelo linguístico proveniente da própria sala de aula (CONSOLO, 2000). Para tanto, contamos com as valiosas contribuições de pesquisadores da área da Linguística Aplicada que discutem a formação inicial, as competências do professor, bem como o conceito de competência comunicativa e abordagem comunicativa, quais sejam: Almeida Filho (1992, 2002), Consolo (2018), Teixeira da Silva (2008, 2018), Paiva (2003, 2005), dentre outros.

PERCURSO METODOLÓGICO

Trata-se de uma pesquisa de natureza básica, uma vez que este tipo de pesquisa "tem por objetivo aumentar o conhecimento científico, sem necessariamente aplicá-lo à resolução de um problema". Desta forma, pretendemos contribuir de alguma forma com os estudos que discutem a formação inicial e a proficiência linguística do futuro professor de LE. Quanto ao gênero, é uma pesquisa teórica, uma vez que "se propõe a estudar teorias", cuja fonte "utiliza dados de pesquisas já divulgadas", isto é, este formato de pesquisa faz uma revisão de literatura; quanto à abordagem, é uma pesquisa qualitativa ou interpretativista, e o método adotado é o bibliográfico. (PAIVA, 2019).

> A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, construído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. (GIL, 2014, p. 50)

No tocante à abordagem, que é qualitativa, propomos uma possibilidade de perceber a formação inicial um laboratório no qual podemos adotar a abordagem comunicativa como forma de alcançar a competência linguístico-comunicativa, tão precarizada nesse contexto de formação. Este olhar surge a partir da "consciência e" do "compromisso de que a pesquisa é uma prática válida e necessária na construção solidária da vida social", pressupostos da pesquisa qualitativa (CHIZZOTTI, 2014, p.58) que podem contribuir para tenhamos professores oralmente competentes em salas de aula de LE.

ANTECENDENTES DO CONCEITO DE COMPETÊNCIA COMUNICATIVA

Em 1950, o linguista norte americano Noam Chomsky abalou as estruturas do ensino de línguas ao questionar o behaviorismo e o método audiolingual que até então vigorava, embora não o tenha feito visando o processo de ensino e aprendizagem. Segundo Chomsky, o audiolinguismo não era capaz de explicar a capacidade de criarem novas construções linguísticas, uma vez que o método estava preocupado em desenvolver hábitos através da repetição. (OLIVEIRA, 2007)

> O método Áudio-oral, ou áudio-lingual, foi desenvolvido durante a segunda guerra mundial, devido à urgência de se ensinar línguas estrangeiras aos soldados americanos, em pouco tempo. O método teve como suporte da psicologia o behaviorismo que advogava que a aprendizagem é um comportamento observável, produto de estimulo e resposta, ou seja, de condicionamento. A língua passa a ser vista como um conjunto de hábitos a serem automatizados e não mais como um conjunto de regras a serem memorizadas. (PAIVA, 2005, p.04)

Bloomfield foi o principal entusiasta do método, aplicado amplamente durante a segunda guerra mundial. Neste contexto bélico, a necessidade de sobrevivência e apropriação da língua do inimigo serviram de grande motivação para a aquisição da língua estrangeira através da criação de hábitos linguísticos, isto é, os aprendizes, condicionados por meio do audiolinguismo, conseguiam alcançar o domínio da língua. (OLIVEIRA, 2007)

No entanto, Chomsky criticou duramente esta prática com o argumento de que o aspecto criativo da linguagem não poderia ser explicado através de pressupostos behavioristas. “Essa criatividade fruto da singularidade do falante, ressaltada por Chosmky (1957), foi um dos construtos que mais influenciou o nascimento de uma nova abordagem – a abordagem comunicativa” (PAIVA, 2005, p.07). Neste sentido, aquisição da linguagem não seria resultado de comportamentos automatizados, como preconizava o audiolinguismo.

Para Chomsky, o homem possui uma capacidade inata para a linguagem, um dispositivo biológico peculiar à espécie, fato que explica por que o sistema de comunicação humana é diferente do sistema dos animais e porque as crianças (neurotípicas) em idade pré-escolar usam a língua de maneira tão sofisticada. Nem o animal mais bem treinado possui a habilidade de comunicação tão complexa como a do homem, embora sem instrução alguma.

> Por isso, todos os falantes são criativos, desde os analfabetos até os autores dos clássicos da literatura, já que todos criam infinitamente frases novas, das mais simples e despretensiosas às mais elaboradas e eruditas. (...) Chomsky chegou a afirmar, inclusive, que a criatividade é o principal aspecto caracterizador do comportamento linguístico humano, aquilo que mais fundamentalmente distingue a linguagem humana dos sistemas de comunicação animal. (KENNEDY, 2018, p.128)

Conforme Chomsky, graças à faculdade da linguagem e aos estímulos aos quais estamos expostos é possível construir uma competência linguística (KENNEDY, 2018). Em seu livro Aspectos da teoria da sintaxe (1971), o pai da Linguística Moderna, propõe a sua famosa dicotomia, competência e desempenho. A noção primeira diz respeito ao conhecimento que temos sobre a nossa língua e a segunda trata de nossa capacidade em mobilizar esse conhecimento em situações reais de uso, na comunicação.

> Fazemos, pois, uma distinção fundamental entre COMPETÊNCIA (o conhecimento que o falante-ouvinte tem de sua língua) e o DESEMPENHO (o uso real da língua em situações concretas). Somente na idealização estabelecida no parágrafo anterior é o desempenho reflexo direto da competência. Na realidade dos fatos, é obvio que não pode refletir diretamente a competência. (CHOMSKY, 1971, p. 06)

De acordo com ele, esse conhecimento alcança o domínio da sintaxe, fonologia, morfologia, ou seja, o aspecto formal da língua, enquanto que sua mobilização (desempenho) abarca o imprevisível, as marcas linguageiras, o extralinguístico, fatores que o levaram a eleger a competência linguística o seu objeto de investigação. Evidentemente, a abstração do objeto, isto é, a escolha de um objeto asséptico, provocou burburinho e incomodou outros teóricos. É o caso de Dell Hymes (1972).

Para Hymes, os fatores socioculturais, as variáveis extralinguísticas que impregnam as atividades linguísticas do falante não poderiam ficar de fora dos fenômenos que tratam da linguagem humana e, desta forma, propõe um conceito mais amplo, "abarcador e humanizador de competência comunicativa" (SOUTO e ALMEIDA FILHO, 2009, p. 07) que dê conta da complexidade do homem. Para ele,

> (...) um falante para ser comunicativamente competente não deve apenas dominar as estruturas linguísticas, mas saber, também, como a língua é usada pelos membros de uma comunidade de fala. Para tanto, esse falante deve ser capaz de produzir enunciados adequados ao contexto, viáveis em termos de processamento cognitivo (...) e plausíveis, ou seja, devem corresponder ao uso da língua por seus falantes e não lhes causar estranhamento. (PAIVA, 2005, p.07)

Portanto, conforme nos indica Teixeira da Silva (2004), "não há como, na prática, separar competência de desempenho, uma vez que a primeira se constitui num sistema abstrato e, como tal, só pode ser percebido através do desempenho". Neste sentido, como mencionamos, as discussões em torno dos fenômenos da linguagem sempre atualizam e reconfiguram um objeto já conhecido e há muito tempo debatido, a linguagem humana e os seus aspectos intrínsecos.

A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA E SEU IMPACTO NO ENSINO DE LÍNGUAS

O novo conceito, competência comunicativa, que contempla a competência e o desempenho propostos por Chomsky, "provocou impacto quase que imediato nos estudos sobre ensino de L2/LE" (ALMEIDA, 2011, p. 116). Segundo Hymes (1972), há quatro pilares que constituem a competência comunicativa do falante.

I) O formalmente possível – que corresponde à noção de competência de Chomsky – diz respeito às construções linguísticas possibilitadas pelo sistema, é aquilo que a estrutura da língua entende como gramatical. II) O viável – correspondente ao desempenho chomskyano – depende de fatores psicolinguísticos como a memória e etc. III) O apropriado refere-se ao contexto de uso, à capacidade de adequação a situações comunicativas, ou seja, o falante competente sabe quando ou não falar. IV) O realizado é a própria materialidade das construções linguísticas, aquilo que de fato é produzido, pois, "algo pode ser possível, viável, apropriado e não ser realizado". (HYMES, 1972)

O caráter pedagógico da CC veio graças aos esforços de Canale e Swain (1996) que lançaram mão de um referencial teórico cujos princípios devem orientar tanto a metodologia docente quanto os processos de avalição, os quais permitirão um ensino de LE mais útil e eficiente. Convém assinalar que os pressupostos da CC delineada por Hymes não tinham como foco a língua estrangeira em seu processo de aprendizagem, no entanto, tais pressupostos fomentaram estudos amplamente debatidos na perspectiva da Linguística Aplicada (LA).

Ressaltam Canale e Swain (1996) alguns princípios importantes do referencial teórico. I) a CC é composta pela competência gramatical, sociolinguística e estratégica, II) uma abordagem comunicativa deve considerar as necessidades dos aprendizes, III) os estudantes de LE devem ter a oportunidade de interagir com falantes competentes na língua-alvo, IV) nas fases inicias, o suporte da língua materna pode ser útil no processo de aprendizagem da língua-alvo, V) o objetivo principal da abordagem comunicativa é proporcionar a informação, a prática e a experiência necessárias para que os aprendizes tenham suas necessidades atendidas. Além disso, os autores

> (...) consideram crucial para a competência comunicativa do aprendiz de segunda língua o conhecimento daquilo que um falante nativo poderia dizer em um dado contexto, para que possa, ele mesmo, compreender e se expressar com um nativo. (...) os pesquisadores não estão defendendo um modelo no qual o aprendiz deve almejar passar-se por nativo – não se trata de imitar a pronúncia e entonação do falante nativo, mas de ser capaz de reproduzir o enunciado que o nativo utilizaria naquele dado contexto, o que acrescentaria naturalidade ao enunciado (...). (ALMEIDA, 2011, p.118-119)

De acordo com Canale e Swain (1996), a competência comunicativa é composta por outras (sub) competências, quais sejam: a competência gramatical, a sociolinguística e a estratégica. A primeira refere-se ao aspecto formal da língua, às regras que regem o sistema linguístico (morfologia, sintaxe, fonologia e etc.); a sociolinguística diz respeito às regras sociais e às do discurso, tais conhecimentos são necessários para interpretar o significado social dos enunciados que fazem referência ao extralinguístico, aos contratos sociais, ao contexto de interação, e por último, a estratégica que são os mecanismos compensatórios, os quais o sujeito utiliza para sanar eventuais falhas na comunicação.

Mais tarde, Canale (s/a) amplia o modelo e acrescenta a competência discursiva, responsável pela produção de textos em diferentes gêneros, considerando os aspectos gramaticais (coesão) e o significado (coerência). A coesão orienta a forma como as frases se organizam e isto facilita a sua interpretação, enquanto que a coerência estabelece as relações entre os diferentes significados dos textos. Esta competência é um desmembramento da competência sociolinguística proposta por Canale e Swain três anos antes. As contribuições de Bachman (2003) aos estudos da CC ocuparam-se das avaliações da proficiência linguística. O teórico descreveu a "habilidade comunicativa de linguagem de modo a oferecer (...) uma ampla base para o desenvolvimento e o uso de testes linguísticos" (p. 79). Este arcabouço "consiste em conhecimento, competência e capacidade de implementar ou executar essa competência apropriadamente em uso comunicativo de língua em contexto específico (...)" (SOUTO e ALMEIDA FILHO, 2009, p. 09).

A habilidade comunicativa de linguagem (HCL) é uma ampliação dos modelos de CC propostos anteriormente. Graças às contribuições teóricas em torno do termo foi possível o refinamento da CC da forma como pensado por Bachman. A HCL é composta por três componentes: as competências linguística e estratégica e os mecanismos psicofisiológicos. A competência linguística, subdividida em competência organizacional e pragmática; a estratégica composta pelos componentes de averiguação, planejamento e execução, e por último, os mecanismos psicofisiológicos que são os processos neurológicos e fisiológicos (BACHMAN,2003).

PRESSUPOSTOS DA ABORDAGEM COMUNICATIVA

Na abordagem comunicativa, a concepção de língua repousa sobre o sentido, e não mais sobre a forma, assim, o objetivo é ensinar a língua, de modo que o falante seja capaz de interagir e alcançar

propósitos comunicativos. Neste contexto, amostras de língua autênticas são indispensáveis aos aprendizes de LE, uma vez que não apenas o conhecimento gramatical importa, mas também a fluência, o uso, responsável pela construção da competência comunicativa. (PAIVA, 2005)

Além disso, é importante incentivar a criatividade e proporcionar oportunidades significativas na língua-alvo, sendo o erro uma tentativa de acerto, além disso, a reflexão deve levar o aprendiz à autonomia e a sala de aula um lugar de colaboração. (PAIVA, 2005). Para nós, a abordagem comunicativa consiste em um novo olhar lançado sobre as práticas tradicionais do ensino de línguas. A opção por esta abordagem implica mudanças de posturas e de concepções do que significa aprender uma LE, qual a finalidade deste aprendizado e que tipo de aluno o professor pretende formar. Neste contexto, o foco recai sobre o uso, o sentido, o contexto e não apenas sobre a forma, uma vez que não cabe mais um ensino estritamente gramatical cujo objetivo final é dominar a sintaxe, a morfologia de uma LE.

> A abordagem comunicativa, ao levar em consideração o discurso, poderia ter mudado a face do ensino de línguas. No entanto, um número elevado de professores ainda não conseguiu se desvencilhar do ensino de gramática pela gramática, sem nenhum foco no sentido. (PAIVA, 2005, p. 12)

Não é incomum flagrar professores em inconsistências ideológicas no sentido de que se veem como professores verdadeiramente preocupados com a comunicação na língua-alvo, mas que ao final das contas, observando seu plano de ensino, é traído pelo que propaga ser. De boas intenções, muitos professores estão cheios, mas o plano de ensino acaba por denunciar uma prática já enraizada no processo de ensino e aprendizagem de uma LE, a abordagem gramatical. Por mais que o professor esteja disposto a mudar de perspectiva, na prática, é bem difícil escapar das amarras do estruturalismo. É necessário um processo gradual, lento e de muita reflexão teórica.

Quanto aos materiais didáticos, Paiva (2005, p. 12) ressalta que “muitos livros, apesar de se intitularem comunicativos, apresentam textos artificiais, outros mais comunicativos, apresentam atividades muito distantes da realidade dos aprendizes”. Desta forma, vemos que há um desencontro de posições teóricas, fato que pode ser justificado pelo predomínio da abordagem gramatical no ensino de línguas durante muito tempo, apesar disso, “é preciso criar oportunidades para que o aluno se envolva conscientemente no processo de aprender para que ele mesmo possa concluir sua aprendizagem”. (SOUTO e ALMEIDA FILHO, 2009, p.18)

De acordo com os autores supracitados, há um consenso entre professores e pesquisadores “de que Competência Comunicativa se adquire através de alguma versão de abordagem comunicativa, focalizando o sentido antes da forma em arranjos temáticos ou por tarefas” (p.17). Neste sentido, está

claro que os princípios que norteiam a CC ecoam no interior da abordagem comunicativa, tornando possível aos futuros professores de LE alcançar a proficiência linguística na língua da qual serão professores.

A PRECARIZAÇÃO DA COMPETÊNCIA LINGUÍSTICO-COMUNICATIVA

Dentre as pesquisas que tratam das competências do professor de LE, muitas contemplam a linguístico-comunicativa, a exemplo de Teixeira da Silva (2008, 2018) e Consolo (2018). Supomos que esta preferência se deve ao fato de que, se a CLC é considerada a mais elementar, como alcançar um patamar mais elevado desprovido de um requisito tão indispensável? Assim, é mais do que conveniente insistir em "começar do começo". Certamente, isto não significa que um professor com baixa ou nenhuma proficiência linguística na língua da qual é professor não obtenha resultados satisfatórios na competência teórica, por exemplo, ou que desempenhe suas atribuições da melhor forma possível, apesar das limitações.

Outro motivo que pode explicar tal predileção é que, apesar de muito discutida (a CLC), ainda não é possível perceber na prática, de forma concreta, mudanças significativas quanto à capacidade de uso da língua por professores em pré e em serviço, conforme concluiu Teixeira da Silva (2018) após dez anos de já ter realizado a pesquisa. Parece não haver uma preocupação generalizada em formar professores oralmente competentes na LE de sua habilitação e para a qual receberam formação ao longo de, no mínimo, quatro anos e meio.

IMPLICAÇÕES DA ABORDAGEM COMUNICATIVA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LE

Ao nosso ver, as implicações da implantação da abordagem comunicativa na formação inicial será, no mínimo, o desenvolvimento de uma competência linguístico-comunicativa (CLC) ou um delineamento de CLC capaz de permitir a progressão na LE. Em consequência disso, a curto prazo, período que compreende a graduação, teremos futuros professores oralmente competentes e, a médio ou longo prazo, teremos professores em serviço capazes de formar alunos na educação básica também com níveis satisfatórios de competência comunicativa.

É importante ponderar que as concepções que possui o professor sobre língua e ensino também devem ser discutidas, uma vez norteará toda a sua prática docente. O professor de LE precisa ter muito bem estabelecido que tipo de aluno pretende formar, daí a importância de trazer este

profissional para o centro de debates teóricos. “Ora, se um professor considera língua na perspectiva de Chomsky (...), então sua forma de dar aulas será conduzida por essa abordagem”, ao passo que se concebe “a língua dinâmica (...) então conduzirá sua práxis de acordo com essa perspectiva”. Esta última visão “contribuirá para o desenvolvimento de uma Competência Comunicativa forte no aluno”. (SOUTO e ALMEIDA FILHO, 2009, p. 19)

A análise da abordagem de ensinar (ALMEIDA FILHO, 2002) traz à tona o nível de cada competência e explica porque o professor adota certas posturas no exercício da profissão. Na sala de aula de um professor com baixa proficiência na língua-alvo, certamente, o foco será a forma, tendo em vista que ensinar as regras gramaticais não o colocará em situações de uso da LE. Ou ainda, um professor que há muito tempo está fora dos debates teóricos, que não lê, que não participa de eventos, orientará sua abordagem principalmente por convicções pessoais, intuições, crenças.

Nesse sentido, acreditamos que propiciar um ambiente no qual sejam possíveis reflexões e autorreflexões sobre a língua, linguagem, a formação (inicial e continuada) e sobre o perfil de professor que desejamos em nossas escolas é o primeiro passo para deixarmos para trás o ensino de LE pautado, sobretudo, no aspecto gramatical. Cabe esclarecer que não julgamos o ensino de gramática desnecessário ou indesejável, mas entendemos que quando o objetivo é alcançar a comunicação na língua-alvo o foco não deve ser a forma.

Ao nosso ver, quando se quer o domínio de uso da língua, as tarefas comunicativas podem ser uma alternativa viável e promissora no processo de aprendizagem, cujos pressupostos vão ao encontro do que preconiza a abordagem comunicativa. “Atualmente, Planejamentos Temáticos Baseados em Tarefas comunicativas têm sido apontados na literatura da área de ensino e aprendizagem de LE como detentores de grande potencial comunicativo (...) (Skehan, 1999) ” (BARBIRATO e CASSOLI, 2013, p.17)

Barbirato e Cassoli (2013) defendem que as tarefas comunicativas podem potencializar o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa (CLC) de futuros professores. Entendemos ser urgente formar professores capazes de manusear a LE da qual serão professores, tendo em vista que “serão disseminadores de conhecimento na LE em outros vários cenários, como, por exemplo, a educação básica fundamental e média pública”. (p. 43).

De acordo com as autoras, estas tarefas possibilitam ao futuro professor conceber a língua enquanto instrumento de comunicação, de modo que seja possível vivenciar a dinâmica da língua. Barbirato e Carandina (2019, p. 141) argumentam que “o uso de tarefas comunicativas na aula de línguas como uma experiência relevante para os professores em formação inicial”, por “apresentar

potencial para a criação de aprendizagem significativa, e, (...) apresentar resultados positivos para o processo de aprendizagem de alunos (...)"

Voltar o nosso olhar para a formação inicial de professores de LE requer o reconhecimento de que estamos mergulhados em um ciclo vicioso. Os futuros professores chegam aos cursos de Letras com precária competência comunicativa, deixam a universidade com níveis insatisfatórios de proficiência linguística e, ao chegar na educação básica como professores (teoricamente) de LE, não conseguem formar seus alunos usuários da LE, conforme nos indica Paiva (2003)

> (...) os Cursos de Letras não formam bons professores, esses professores não têm competência necessária para ensinar a língua, o ensino básico não oferece um ensino de LE de qualidade e seus egressos procuram o curso de Letras para se transformarem em professores (...) Muitos desses cursos (...) recebem alunos de escolas do ensino básico que também não investiram em um ensino de LE de qualidade (s/p)

Tal constatação nos coloca diante de uma difícil realidade, principalmente, quando pensamos no aspecto social da profissão professor. Lidar com as vidas de pessoas que chegam aos bancos escolares, muitas vezes sem grandes aspirações, e depositam na escola e nos professores as suas últimas expectativas de vida tornam esta realidade ainda mais intragável. Urge acabar com este ciclo vicioso no qual, nós professores, estamos inseridos, para que tenhamos a real possibilidade de transformar vidas e oferecer a oportunidade concreta de vivenciar a LE e ressignificar este tipo de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconhecemos que implantar a abordagem comunicativa dentro do curso de formação de professores não se dará ao acaso e sem conflitos, uma vez que aspectos ideológicos, e não apenas estes, são fatores determinantes na construção da proposta curricular, do projeto político pedagógico, das ementas das disciplinas, enfim. Outro grande desafio é a marcante presença da abordagem gramatical nestes cursos, cujos professores, provavelmente, também foram formados dentro desta perspectiva estruturalista. Acrescentamos ainda que a abordagem comunicativa pode conflitar com os interesses de professores formadores que enveredaram por outras searas que não necessariamente o ensino de línguas estrangeiras.

Superar todos estes obstáculos não será tarefa fácil, tampouco, ocorrerá em um curto espaço de tempo. A mudança substancial será possível quando o foco deixar de ser interesses próprios, por exemplo, a área de atuação do professor formador, ou ainda, quando tivermos uma

política nacional preocupada em avaliar a competência comunicativa dos professores de LE com a adoção de níveis mínimos de proficiência linguística para o exercício da profissão, como sugerem Consolo e Teixeira da Silva (2014).

Sendo assim, ressignificar o ensino de línguas deve compor a agenda de todos aqueles que almejam uma educação básica de qualidade e que buscam, de fato, que nosso aluno seja um cidadão do mundo no sentido de conhecer e usar uma LE de forma autêntica e autônoma, seja para fins particulares e/ou profissionais. A justificativa para se estudar uma LE é menos importante quando entendemos que é um direito assegurado por dispositivos legais, assim, o que temos por obrigação, enquanto professores de LE, gestores de escolas e principalmente, políticos, é garantir a qualidade e o acesso a este ensino.

REFERÊNCIAS

ALMDEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 3º edição. Campinas, SP: Pontes, 2002.

_____. O professor de Língua Estrangeira sabe a língua que ensina? A questão da instrumentalização linguística. **Revista Contexturas**, vol 01, n.1, 1992, p. 77-85.

ALMEIDA, V. P. Conhecendo as regras do jogo: a competência comunicativa e os manuais didáticos do ensino de inglês como língua estrangeira. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade de Brasília (UnB), 2011.

BACHMAN, L. F. A habilidade comunicativa da linguagem. Tradução de Niura Maria Fontana. **Linguagem e Ensino**, vol 6, n 1, 2003, p 77-128. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15568. Acesso em março de 2019.

BARBIRATO, R. C & CASSOLI, E. R. O desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa de alunos de Letras em curso temático baseado em tarefas. **Horizontes de Linguística Aplicada**, ano 12, n 1, 2013. Disponível: https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/1218. Acesso em: maio de 2020

BARBIRATO, R. C. & CARANDINA, M. P. Elaboração de tarefas comunicativas por professores em formação inicial: concretizando princípios, criando sentidos, ano 18, n 2, 2019. **Horizontes de Linguística Aplicada.** Disponível: https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/25147. Acesso em maio de 2020.

CANALE, M. & SWAIN, M. (1980). **Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos. La enseñanza y la evaluación de una segunda lengua**. Trad. Miguel A. Murcia. Revista signos. Teoría y práctica de la educción, 1996.

CANALE, M. **De la competencia a la pedadogía comunicativa del linguaje.** Trad. Javier Lahuerta. Disponível em: http://cvc.Cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoquecomunicativo/canale01.htm

CHOMSKY, N. **Aspectos de la teoría de la sintaxis**. Madrid, Aguilar, 1971.

CONSOLO, D. A. Revendo a oralidade no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. **Revista de Estudos Universitários.** Vol 26, nº1, 2000, p.59-68. Disponível em: http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/reu/article/view/2665. Acesso em: 26 de junho de 2019

CONSOLO, D. A. & TEIXEIRA DA SILVA, V. L. Em defesa de uma formação linguística de qualidade para professores de línguas estrangeiras: o exame EPPLE. **Horizontes de Linguística Aplicada**, ano 13, n 1, 2014. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/1334. Acesso em 05 de maio de 2020.

CONSOLO, D. A. Uma reflexão sobre a competência linguístico-comunicativa e a proficiência do (futuro) professor de língua estrangeira no Brasil. **Horizontes de Linguística Aplicada**, ano 17, n2, 2018. Disponível: https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/23441. Acesso em: 20 de abril de 2019

FRANCO, M. M. S. & ALMEIDA FILHO, J. C. P. O conceito de competência comunicativa em retrospectiva e perspectiva. **Revista Desempenho**, v 10, n1, 2009. Disponível: https://periodicos.unb.br/index.php/rd/article/view/9360. Acesso em 25 de abril de 2020.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2014.

HYMES, D.H. **Acerca de la competencia comunicativa.** Trad. Juan Gómez Bernal. Departamento de Linguística. Universidad Nacional de Colombia, Santafé de Bogotá, 1972.

KENNEDY, E. Gerativismo. In: MARTELOTTA, M. E. **Manual de linguística**. SP: Contexto, 2018, p 127 – 132.

MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. **Por uma linguística aplicada indisciplinar.** SP: Parábola Editorial, 2006, p. 13- 42

OLIVEIRA, L. A. O conceito de competência no ensino de línguas estrangeiras. **Sitientubus,** n 37, 2007, p 61-74. Disponível: http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/37/o_conceito_de_competencia.pdf. Acesso em março de 2019.

PAIVA, V. L M. O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professore de língua inglesa. In: STEVENS, C.M.T e CUNHA, M.J. **Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília:** UnB, 2003. P.53-84

_____. Como se aprende uma língua estrangeira? In: ANASTÁCIO, E.B.A:

MALHEIROS, M.R.T.L; FIGLIONI, M.C.R. (orgs). **Tendências contemporâneas em Letras**. Campo Grande: Editora da UNIDERP, 2005. p. 127-140

_____. Manual de pesquisa em estudos linguísticos. 1º ed. SP: Parábola, 2019.

PENNYCOOK, A. Uma linguista aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. **Por uma linguística aplicada indisciplinar.** SP: Parábola Editorial, 2006, p. 67- 83.

TEIXEIRA DA SILVA, V.L. Em busca da fluência oral: um curso de Letras *sub-judice*. In:

SILVA, K.A. e ALVAREZ, M. L. O. **Perspectivas de investigação em linguística aplicada.** Campinas, SP: Pontes editora, 2008, p.373-400.

_____. A competência linguístico-comunicativa em inglês-LE de alunos formandos em Letras: mais de uma década depois. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Competências de aprendizes e professores de línguas**. Campinas, SP: Pontes editora, 2018, p.235-248.

_____. Competência comunicativa em língua estrangeira (Que conceito é esse?). **SOLETRAS.** Ano IV, n 08, 2004. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/view/4498. Acesso em: 29 de março de 2019

11 a 13 JUNHO 2020
IV CONEPI
IV CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO & PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES
conepi.contatosempreendimentos.com.br
CCHLA (UFPB)
João Pessoa, PB

O CENÁRIO CONTEMPORANEO EDUCACIONAL: BEM ESTAR OU MAL ESTAR DOCENTE?

PAZ, Karolinne
Centro Especializado em Reabilitação/APAE
karolinne.ss@hotmail.com

BENITES, Maira C.
Secretária de Estado de Educação de Mato do Sul
mairacris76@gmail.com

RESUMO

Este trabalho, através de revisão bibliográfica traz a reflexão sobre a formação do professor, diante de uma sociedade globalizada, onde a informação se faz de forma instantânea, atingindo os mais diversos contextos sociais, interferindo de forma direta na Educação Escolar. O docente recebe uma formação que na maioria das vezes não o prepara para trabalhar com a incerteza e o inesperado, e com tantos desafios, na atualidade, tem muitas vezes sua função profissional mascarada por situações que envolvem o discente e exige do professor uma atuação multitarefas. As culturas familiares que desembocam na escola, terminam por criar sob o trabalho docente um emaranhado de acontecimentos que termina por anteceder seu papel primordial, o de ensinar, o que sobrepõe uma sobrecarga de cobranças. A sociedade por sua vez, parece esquecer que o trabalho docente tem como ferramenta o ser humano, o que torna a ação pedagógica complexa, pois se faz necessário atender a vários alunos em sua totalidade e não apenas nas questões pedagógicas, entendendo que outras questões como as emocionais estão diretamente ligadas a aprendizagem. O docente por sua vez adoece, sem saber e sem ter o apoio necessário para lidar com tanta diversidade e concorrer com uma tecnologia, que deve ser tratada como sua aliada e ferramenta de diversificação metodológica.

Palavras-Chave: Educação. Formação de Professores. Tecnologia.

INTRODUÇÃO

A formação docente é tema de diversos debates e pesquisas, e nunca foi algo tão necessário diante do cenário que o professor encontra em seu trabalho. Lembrar que o docente tem como material

de trabalho o ser humano, deve ser motivo de reflexão sobre quais seriam os requisitos básicos para um profissional que atua com a subjetividade e singularidade de indivíduos.

Diante de tantos desafios, o docente na atualidade tem muitas vezes sua função profissional mascarada por situações que envolvem o discente e exige do professor uma atuação multitarefas. As culturas familiares que desembocam na escola, terminam por criar sob o trabalho docente um emaranhado de acontecimentos que termina por anteceder seu papel primordial, o de ensinar, o que põe sobre o docente uma sobrecarga de cobranças.

Dentre todas as profissões à docência tem a seu dispor, dentro de uma sala de aula, vários indivíduos que recebem informações curriculares, porém ainda assim tendo que se considerar suas diferenças culturais e de desenvolvimento. Enquanto o docente está há trabalhar com vinte, trinta, quarenta indivíduos ao mesmo tempo, as demais profissões como advogados, médicos, tem seu trabalho limitado ao um para um.

Deve-se considerar ainda que os discentes na atualidade, em sua maioria, possuem acesso à informação instantânea e estão interligados a rede mundial de computadores, através da internet, no uso das tecnologias, que podem ser positivas, assim como se utilizada sem seletividade pode ainda deixar o trabalho docente mais complexo.

Mas não seria dentre todas as profissões à docência de grande importância para a formação educacional do ser e sua constituição enquanto cidadão, consciente de seus deveres e direitos? Seria este o caso de um número reduzido de discentes para que o professor desta forma, pudesse compreender melhor seu material de trabalho e assim contribuir para seu melhor desenvolvimento?

Deve-se ainda refletir que o docente, muitas vezes, não tem a dimensão exata do seu trabalho e quais os resultados, visto que o aluno fica com o mesmo professor por apenas um ano letivo, não sendo possível ao docente acompanhar o desenvolvimento deste ao longo da vida.

Busca-se então nesse artigo através de pesquisa bibliográfica trazer a reflexão sobre a abordagem atual entre o professor e esta nova demanda, considerando ainda o acesso à informação e as tecnologias como parte de um processo, onde o docente necessita ter conectividade com os interesses de seus alunos e suas especificidades.

SOCIEDADE DIGITAL: O NOVO CENÁRIO CONTEMPORÂNEO EDUCACIONAL

Vivemos na era digital. Tudo envolve tecnologia e informação. O conhecimento e o acesso tanto a tecnologia quanto a informação, nunca foram tão instantâneos. A globalização tem afetado o modo de estruturar a educação escolar e de desenvolver o trabalho docente. Dando a impressão de que "todos" tem acesso as informações no mesmo tempo e da mesma forma. Nesse processo, que ocorre em todo o mundo, está a revolução científico-tecnológica, cujos reflexos também se notam nas salas de aula e traz ao trabalho docente um aglomerado de questionamentos e incertezas. (MOREIRA & KRAMER, 2007). Quando consideramos LÉVY:

> Em geral me consideram um otimista. Estão certos. Meu otimismo, contudo, não promete que a Internet resolverá, em um passe de mágica, todos os problemas culturais e sociais do planeta. Consiste apenas em reconhecer dois fatos. Em primeiro lugar, que o crescimento do ciberespaço resulta de um movimento internacional de jovens ávidos para experimentar, coletivamente, formas de comunicação diferentes daquelas que as mídias clássicas nos propõem. Em segundo lugar, que estamos vivendo a abertura de um novo espaço de comunicação, e cabe apenas a nós explorar as potencialidades mais positivas deste espaço nos planos econômico, político, cultural e humano. (LÉVY, 1997, p. 9)

O fato de que o acesso as tecnologias digitais e a internet, contribuem com a globalização, deixou a percepção de que as tecnologias digitais seriam a " tábua de salvação" para a sociedade e o planeta, porém constatamos, como nos mostra Lévy, que as TIC não devem ser consideradas como a solução de todos os problemas da sociedade global, mas como uma ferramenta que pode contribuir com tal processo, quando utilizada com um objetivo construtivo.

O professor em muitas situações fica entre o tecnólogo do ensino e o, ser agente social (VEIGA & AMARAL, 2006). Por vezes tendo seu papel agregado a outros e comportando-se como um profissional multitarefas, diante do mar de informações e de tecnologias, que estão cada vez mais acessíveis, o professor torna-se hora um mero agente que opera a tecnologia e hora um profissional capaz de transformar a sociedade, contribuindo para a mediação do conhecimento e buscando que seu alunado se torne protagonista de sua própria história, utilizando a tecnologia e o acesso as informações a seu favor, como ferramenta de instrumentalização e transformação.

Diante desta sociedade digital e globalizada, tem-se uma percepção de uniformização do acesso à tecnologia, como se as melhores e mais modernas tecnologias fossem de acesso a todos, em todos os lugares do planeta, com a mesma qualidade e a mesma clareza. O que claramente associar a educação com vários aspectos, dentre eles a pobreza. (BARRETO, 2011). De acordo com BARRETO:

> ...as tecnologias da informação e da comunicação (TIC) têm sido recontextualizadas nas políticas e nas práticas educacionais, especialmente no que se refere aos "pobres" nos países periféricos. Por meio de uma análise crítica de discurso, visa captar as relações dialéticas

> entre a dimensão simbólica e a material, mediada pela imaginária. Inclui, também, pistas para redimensionar a leitura e as outras práticas de linguagem desenvolvidas nas salas de aula, no sentido de superar a perspectiva hegemônica da substituição tecnológica. (BARRETO, 2011, pag. 349).

A reflexão proposta acima nos faz pensar se a tecnologia e a informação distribuída em torno do globo seriam iguais, desconsiderando países subdesenvolvidos, em desenvolvimento e desenvolvidos. Partindo desse pressuposto entendemos que também dentro das escolas as tecnologias deveriam ser distribuídas de maneira uniforme com padrão de qualidade, tanto no acesso como no equipamento, levando a globalização para todos.

Claro que isso não acontece exatamente desta maneira. Barreto (2011) nos esclarece que, à inclusão-exclusão em série, indo da digital à social, como se o mercado comportasse exterioridade e se a inclusão não fosse forçada por esta ausência. Por outro lado, mesmo que o pressuposto da existência dos excluídos seja aceito, é como se fosse possível e até mesmo simples passar de um polo ao outro.

Entendendo que socialmente existe a inclusão- exclusão, como ela não aconteceria com a digital. Cenário este que vemos com clareza dentro das escolas, podemos pensar na realidade vivida dentro das escolas, onde em muitos casos cada computador é dividido entre dois ou três alunos, sendo que de acordo com BARRETO, 2011: “um computador para cada um poderia funcionar como trampolim necessário aos saltos”, o que certamente traria qualidade ao uso das TIC e contribuiria com um melhor desenvolvimento do educando. Considerando MOREIRA & KRAMER:

> Muitas reformas curriculares se referem à escola por meio de modelos, desenhos e políticas centralmente definidos, supondo que é possível mudar à força o real, com decretos, projetos, referenciais ou parâmetros, sem mudar condições e práticas e sem envolver os atores do processo” (MOREIRA; KRAMER, 2007, p. 1054).

Percebe-se que dentro do citado as questões de reformas curriculares e o acesso à tecnologia são universalizados e definidos como parâmetros a serem seguidos em todas as regiões independentemente da localização geográfica e situação da comunidade local, mas ocorrem variações que por muitas vezes termina por excluir indivíduos como se não fosse permitido a eles ter as mesmas oportunidades que os outros.

Preto & Pinto (2006, p.21) traz com clareza que o indivíduo se sente muitas vezes interligado com o restante do planeta, apenas por saber o que ocorreu do outro lado do globo, porém esse sentimento traz uma falsa sensação de inclusão. Os diversos tipos de mídia por sua vez contribuem com que esse sentimento se propague, levando a impressão que “todos somos iguais”.

Esse movimento das tecnologias digitais e da informação, por sua vez traz uma “perspectiva consumidora”, refletindo em todos os seguimentos, incluindo-se educação e cultura, valorizando a atuação individual do ser. (PRETO & PINTO, 2006).

Temos então uma construção individualista onde o indivíduo não precisaria de ninguém ou de nenhuma fonte mediadora, podendo aqui considerar o papel do professor, para alavancar seus conhecimentos, pois através de recursos digitais, ele acessaria o que necessitasse a qualquer tempo e hora, tendo o mundo em suas mãos.

Precisamos então refletir sobre esse novo professor para esta nova educação, considerando que os desafios são muitos e que em muitas vezes o docente necessita colocar-se no lugar do discente para compreender melhor sua realidade e quais ferramentas estão influenciando seu comportamento e, portanto, aprendizagem.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES, TECNOLOGIA E PRÁTICA PEDAGÓGICA

Temos um cenário educacional completamente diferente, devido ao uso dos recursos digitais como foi explanado anteriormente. O docente por sua vez necessita ter uma formação que dê a ele subsídios para que consiga compreender melhor a atender uma demanda crescente de indivíduos que mesmo de forma precária, tem acesso a tecnologias digitais e fazem uso desse acesso para padronizar comportamentos e conceitos, o que influi de forma direta no trabalho docente.

Imbernóm (2004) nos traz que “conceito de profissão não é neutro, nem científico. É ideológico e contextual, portanto, ser um profissional da educação de agora em diante significará participar na emancipação das pessoas”. Vê-se claramente que na atualidade o “ser professor” envolve competências e habilidades que terminam não sendo estabelecidas, devido à complexidade da atuação. Para VEIGA (2008):

> No sentido formal, à docência é o trabalho dos professores, o conjunto de funções que ultrapassam a tarefa de ministrar aulas. As funções formativas convencionais, como ter um bom conhecimento sobre a disciplina e sobre como explicá-la, foram tornando-se mais complexas com o tempo e com o surgimento de novas condições de trabalho.

Pelos dois autores expostos percebe-se a complexidade da atividade docente exige uma formação que contemple os novos moldes em que a escola está inserida, assim como sua clientela e a diversidade que envolve a composição de um aluno com olhares atentos e mentes inquietas, estimulados pelo acesso as tecnologias digitais, onde por sua vez os leva ao mundo da internet,

interligando pessoas de todo o globo e disseminando formas diferentes de vivencias, comportamentos e valores.

Devemos considerar também que formação dos professores tem se tornado produto mercantilista e empresarial (DINIZ-PEREIRA, 2015). Vários cursos de Licenciatura são oferecidos, contribuindo para um cenário de simplificação da formação docente, como se fosse algo a ser tratado por um manual de instruções. Claro que se deve considerar os cursos que são oferecidos com o compromisso de realmente contribuir com a formação docente, não podemos generalizar, tudo dependo das escolhas realizadas pelo futuro professor.

Considerando a história da formação docente, NOVÓA (1992) nos informa que

> o professorado constituiu-se em profissão graças à intervenção e ao enquadramento do Estado, que substituiu a Igreja como entidade de tutela do ensino. Esta mudança complexa no controlo da acção docente adquiriu contornos muito específicos em Portugal, devido à precocidade das dinâmicas de centralização do ensino e de funcionalização do professorado."

Percebe-se então que as transformações sobre a docência são anteriores a todo esse movimento tecnológico, porém não deixaram de se constituir um desafio em preparar um profissional para lidar com o recurso humano como ferramenta de trabalho, tendo como fundo as incertezas e muitas vezes a falta de recursos materiais necessários ao seu trabalho.

O uso das tecnologias como já visto não deve ser pensado como uma tábua de salvação, mas sim como uma ferramenta que pode contribuir com o trabalho docente. Este novo professor para estes novos tempos, deve por sua vez ter como parceira de seu trabalho as tecnologias digitais, que influenciam seus alunos de todas as formas e maneiras.

Pensar em uma aula que envolva os alunos e desperte neles a vontade de continuar dentro dos muros da escola é um desafio quando se considera as condições de desigualdade encontrada nos diversos cantos do país, onde muitas vezes o acesso à internet é precário ou não existe. Nas palavras de FREIRE (2001, p.80):

> [...] um dos programas prioritários em que estou profundamente empenhado é o de formação permanente dos educadores, por entender que os educadores necessitam de uma prática político-pedagógica séria e competente que responda à nova fisionomia da escola que se busca construir. (FREIRE, 2001, p. 80).

A formação do professor tem permeado o centro de discussões e debates, principalmente quando se traz em questão a diversidade de material de trabalho que este professorado recebe, assim como as culturas familiares e das diferentes comunidades as quais compõem a escola.

Cunha (1999, p.27) nos traz que a formação do professor está sempre em xeque, devido as novas demandas e desafios que fazem parte de sua atuação, influenciadas estas condições pela época,

as transferências realizadas pela família para a escola e a lógica produtiva do mercado, que termina influenciando até mesmo a cultura.

Uma preocupação mercadológica com o saber fazer e não o saber ser e conviver, tem refletido nas condições em que o professor deve trabalhar com seus alunos, onde os valores e a ética, na maioria das vezes, são substituídos pelo saber fazer e executar, sem se questionar o processo e entende-lo.

Todo esse cenário faz com o docente esteja sempre à procura de novas práticas pedagógicas que sejam capazes de atender a uma multiplicidade cultural e com os recursos digitais, que por sua vez provocam mudanças rápidas e propagam novas ideias ou modelos para indivíduos que muitas vezes, não estão preparados para refletir sobre os recursos dos quais dispõe e qual seria a melhor maneira de utilizá-los e aplicá-los no seu dia a dia de forma a contribuir com seu desenvolvimento e consequentemente alicerçar seu conhecimento em bases sólidas , que subsidiariam a continuidade da construção deste conhecimento, que faz com que o ser humano esteja sempre inacabado e em constante mutação.

Na busca por práticas pedagógicas que consolidem sua atuação e alcancem seus alunos o professor procura diversos caminhos e também tende a superar-se todos os dias, modificando suas estruturas, em um ir e vir constante, onde tudo, todos os dias, está diferente, mudado. Sobre estas mudanças HAGEMEYER (2014, p. 437) nos põe a refletir:

> Com a mundialização dos mercados e a evolução das tecnologias, o mundo assistiu à reordenação do capitalismo em escala planetária e ao desenvolvimento dos mecanismos de comunicação de massa como a computação gráfica, cinematográfica e televisiva, capazes de criar fantásticas realidades imaginárias e formas atraentes de lazer virtual. Tais mecanismos exercem poder significativo em mentes, valores, atitudes e interesses de crianças e jovens nas escolas, e são coadjuvantes da aquisição dos conhecimentos científicos, artísticos e informativos a que terão acesso na escolarização pela mediação dos professores.

Os diferentes cenários onde o professor deve atuar convida a uma reflexão sobre a formação docente e qual seriam suas competências, diante de tanta diversidade. BERGMANN & SILVA (2013, p. 1006), nos chama atenção para esse processo reflexivo:

> Como pesquisadoras, assumimos uma visão ontológica relativista, na medida em que acreditamos que o mundo é constituído por realidades múltiplas; adotamos uma visão epistemológica subjetiva, que implica acreditar que os significados são construídos por meio de interações sociais; e, finalmente, assumimos uma visão metodológica naturalista, pois acreditamos que o conhecimento pode ser construído por meio de procedimentos naturalistas.

Cabe aos professores a compreensão de que a leitura de mundo antecede a leitura da palavra, o que traz a reflexão de que ao receber seus alunos, o professor deve estra preparado para considerar a leitura de mundo que esse aluno tem, como ele vê o mundo que o cerca, como se relaciona com o

grupo em que está inserido. Entender a história desse sujeito ajudará a criar estratégias que aprimorem o trabalho com esse alunado e sejam criadas atividades que subsidiem seu desenvolvimento de fato, o que irá refletir na sala de aula regular que o aluno frequenta, e certamente além dos muros da escola.

Considerando assim as palavras de Paulo Freire, há necessidade de se construir um "repertório dos anseios, dos sonhos, dos desejos..." [que constitui] "uma das vantagens de um trabalho assim está em que a própria metodologia da pesquisa a faz pedagógica e conscientizante" (1991, p. 32).

Devemos então ter clareza de que a formação de professores requer a criação e a organização de situações problematizadoras da realidade, levando em consideração os dados de objetividade-subjetividade dos sujeitos e suas circunstâncias.

TENSÕES, COBRANÇAS E DESVALORIZAÇÃO PROFISSIONAL

Diante de tanta diversidade, desafios e incertezas, o professor termina por ser um receptor de tensões e cobranças. Deve-se também considerar que seu cenário de atuação se torna adverso pelos baixos salários e pela desvalorização de sua posição enquanto profissional, onde há falta de estrutura adequada e recursos físicos para a execução de um trabalho melhor do que o que já executa.

De acordo com TARDIF & LESSARD (2011), "o sistema produtivo é o coração da sociedade e das relações sociais". Então tem-se uma ideia capitalista de que o professor também deve produzir em série, um conjunto de peças como se fossem tijolos empilhados e para um único fim.

Porém esta concepção capitalista traz frustração para o trabalho docente, pois há de se considerar que a ferramenta do trabalho do professor é o ser humano, ferramenta esta que está sempre em construção, portanto algo inacabado.

Ficam então os professores subordinados a esfera produtiva, como se estivessem construindo algo que será acabado e entregue pronto para determinado fim ou utilidade. Ao deparar-se com essa estrutura, o professor sente-se por vezes um elemento de uma cadeia produtiva.

Os docentes ficam então no papel de executores de tarefas e determinações que foram pensadas em uma esfera superior, sem se considerar as especificidades de um trabalho processual, onde o professor não terá um produto acabado para entregar, mas sim um indivíduo inacabado e com caminhos a serem percorridos.

TARDIF & LESSARD (2011), nos faz refletir sobre qual seria o papel do professor diante de uma sociedade que está em constante mudança, e consequentemente ocorre a mudança dos valores

éticos e existenciais. Os autores nos lembram ainda que a educação está sob pano de fundo da atuação cotidiana entre professores e alunos.

Consequentemente todo esse quadro apresentado tem produzido doenças ocupacionais que comprometem a atuação do professor e sua saúde. Hypólito & Grishke (2013, p. 511) nos esclarece que: "Muitas vezes, para alguns autores, a atividade de serviço ou o trabalho imaterial foi caracterizado como trabalho improdutivo por não estar ligado diretamente à produção de bens materiais."

Considerando o acima mencionado o professor termina não sendo reconhecido profissionalmente por não entregar algo pronto para a sociedade. O que também pode justificar os salários baixos e as condições, muitas vezes, desalentadoras para o desenvolvimento do trabalho docente, com a falta de espaço físico, mobiliário e material pedagógicos adequados.

Todas essas situações contribuem para o mal estar do professor, deixando-o muitas vezes adoecido, o que consequentemente influência de maneira direta seu trabalho, pois não podemos nos esquecer que o currículo oculto é uma constante dentro do espaço escolar, e os próprios alunos terminam por fazer um leitura de um professor desanimado, desmotivado, frustrado e entristecido, o que influencia de forma direta na relação entre esse professor e os alunos .

Paulo Freire nos elucida quando diz que , "se o meu compromisso é realmente com o homem concreto, com a causa de sua humanização, de sua libertação, não posso por isso mesmo prescindir da ciência, nem da tecnologia, com as quais me vou instrumentando para melhor lutar por esta causa" (2007, p. 22)

Considerando toda a complexidade do trabalho docente entendemos então que este profissional necessita ter uma formação inicial e continuada que o instrumentalize a administrar as diversas situações que serão por ele enfrentadas, tanto nas questões pedagógicas quanto nas relações. Sendo assim este docente necessita ter ambiente adequado para desenvolver seu trabalho, com materiais suficientes a suas metodologias, suporte de gestão pedagógica e valorização profissional, para que este sinta-se estabelecido enquanto profissional.

CONCLUSÕES

Com o exposto através da revisão bibliográfica percebemos que a complexidade da formação docente perpassa por diversos caminhos. Dentre eles o aglomerado tecnológico que temos diante de

uma sociedade globalizada que acessa de forma instantânea informações dos mais diferentes contextos.

Assim este acesso tecnológico chega até a sala de aula, onde o professor deve buscar metodologias que o torne atrativo a seus alunos. Concorrendo com jogos e as mais diferentes mídias temos um docente com uma carga de trabalho imensa, sem as condições ideais para o seu trabalho, aspectos esses que não contribuem com a sua profissionalização.

Com tantos entraves e uma demanda de trabalho crescente o professor tem afetada sua saúde, o que o torna um indivíduo que não consegue atender as demandas de uma sociedade capitalista, que espera produção e um produto pronto, esquecendo-se que o ser humano é algo inacabado e em constante transformação.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 09-29.

BARRETO, Raquel Goulart. **"QUE POBREZA?!" EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS: LEITURAS**. In: **Contrapontos** (Eletrônica). Vol. 11, n. 3, p. 349-359, 2011.

BERGMANN, J. C. F. e SILVA, M. da O. **O processo reflexivo na formação Inicial de Professores: diários virtuais na Educação a D*istância***. *In: Revista Diálogos Educacionais. Curitiba, vol. 13, n. 40, 2013.*

CUNHA, M. I. **Profissionalização docente**: contradições e perspectivas. In: CUNHA, M. I. e VEIGA, I. P. A. (Orgs). **Desmistificando a profissionalização do magistério.** Campinas-SP: Papirus, 1999. p. 127-147.

DINIZ-PEREIRA, J. E. **A situação atual dos cursos de licenciatura no Brasil frente à hegemonia da educação mercantil e empresarial.** Revista Eletrônica de Educação, v.9, n.3, p. 273-280, 2015. FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. FREIRE, P. Política e educação. Indaiatuba: Villa das Letras Editora, 1993a.

_____, **Professora sim tia não: cartas a quem ousa ensinar.** São Paulo: Paz e Terra, 1993b.

_____, **Educação e mudança**. 30ª ed.; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

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

_____, **A educação na cidade**. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

HYPOLITO, Á. M.; GRISHKE, P. E. **Trabalho imaterial e trabalho docente.** Teoria & Educação, Santa Maria, v. 38, n. 3, p. 507-522, set./dez. 2

ILHA, F. R. D SILVA; HYPÓLITO, A. M. **O trabalho docente no início da carreira e sua contribuição para o desenvolvimento profissional do professor**. Práxis Educacional. V. 10, n. 17, p. 99-114. Jul/dez 2014.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2004. **Introdução ao capítulo 1:** A necessária redefinição da docência como profissão. p. 7-17.

LÉVY, P. **Cibercultura**. (Trad. Carlos Irineu da Costa). São Paulo: Editora 34, 2009.

MOREIRA, A. F. B. & KRAMER, S. **Contemporaneidade, educação e tecnologia.** In: Educ. Soc, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1037 – 1057, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 09/05/20.

NÓVOA, A. **O passado e o presente dos professores,** In: NOVOA, A. (orgs) **Profissão professor,** Porto Editora, Porto, Portugal, 1992.

PRETTO, N. L.; PINTO, C. C. **Tecnologias e novas educações.** Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 31 jan./abr. 2006. 19. Disponível em: <http:// www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a03v11n31.pdf> Acesso em 09/05/20.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2011. **Capítulo 1: O trabalho docente hoje: elementos para um quadro de análise (p. 15-54).**

TARDIF, M.; LESSARD, C. **Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2011. Conclusão (p. 275-289).

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**. Revista Brasileira de Educação, ANPED. n. 13, p. 5-24, 2000.

VEIGA, I.P.A**. Docência como atividade profissional.** In: VEIGA, I.P. A.; DÁVILA, C.M. **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas, SP: Papirus, 2008.

VEIGA, I. P. A. **Professor: tecnólogo do ensino ou agente social?.** In: VEIGA, I. P. A. e AMARAL, A. L. (orgs). **Formação de professores:** políticas e debates, 3ª edição. Campinas, SP: Papirus, 2006.

31/JUL e 1 e 2/AGO 2020
IV CONEPI
IV CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO & PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES
conepi.contatosempreendimentos.com.br
Evento 100% Online

FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DO DOCENTE PARA A ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

VIEIRA, Bruna Fernanda da Silva
Faculdade Insted
brnvieiraa@gmail.com

BRAGA, Paola Gianotto
Universidade Católica Dom Bosco (UCDB/CAPES)
pgpsico@hotmail.com

RESUMO

Este artigo é parte de uma pesquisa de graduação em andamento. Tem por objetivo realizar um levantamento frente a importância da formação continuada do professor para uma educação especial inclusiva, por meio de uma análise documental e bibliográfica. Por sua vez escolhemos o paradigma sobre o sistema educacional que produz a exclusão diante daquele que possui especificidade perante o padrão estrutural apontado como "normalidade". Ressaltamos que para que a educação especial possa ser efetivada no ensino comum, se faz necessário compreender como os docentes estão sendo preparados para este desafio, uma vez que a formação inicial e continuada é primordial para a realização de um bom trabalho. Nesse buscamos abranger a necessidade de uma formação continuada no grupo docente, assim trazendo-lhes uma grande massa e gozo de conhecimentos que obtivemos nessa pesquisa, em uma pedagogia centrada na criança, de modo a partilhar que é o espaço educacional que deve se preparar e adequar-se às especificidades. O trabalho pedagógico na escola é fonte de múltiplas discussões, que necessitam de uma análise contínua. A formação está diretamente ligada às transformações na prática pedagógica, o desenvolvimento pessoal e profissional, levando o trabalho docente à mudanças. Concluímos que o professor deve adquirir o conhecimento do processo de desenvolvimento humano, levando em consideração e contemplando em suas práxis pedagógicas às especificidades de cada criança sejam elas físicas, emocionais ou sociais.

Palavras-chave: Educação especial. Formação inicial e continuada. Educação inclusiva.

INTRODUÇÃO

Este artigo é parte inicial de uma pesquisa de graduação em andamento. Tem por objetivo realizar um levantamento frente a importância da formação continuada do professor para uma educação especial inclusiva, por meio de uma análise documental e bibliográfica.

Para tal discussão teve como base Saviani (1986), Carvalho (1998), Minetto (2008), Rocha (2017), além de documentos como a Constituição Federal do Brasil (1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), entre outros.

Por sua vez escolhemos o paradigma sobre o sistema educacional que produz a exclusão diante daquele que possui especificidade perante o padrão estrutural apontado como "normalidade".

Se faz necessário uma formação inicial, dentro das licenciaturas, que aborda para além de um conhecimento breve na Língua de Sinais Brasileira - Libras, assim como a manutenção desse processo de maneira contínua, para que o docente se torne um profissional capacitado adequadamente para atuar com estudantes público da educação especial no ensino comum, focando em seu processo de inclusão, uma vez que a formação desse é uma das bases para a efetiva inclusão.

Ou seja, proporcionar condições congruentes para o desenvolvimento de uma pedagogia centrada nos estudantes, uma vez que é o espaço educacional que deve se adaptar às especificidades de cada um e não o contrário.

FUNDAMENTAÇÃO

Segundo a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN/1996), a educação básica é caracterizada como obrigatória e gratuita, para pessoas de quatro a dezessete anos, sendo as etapas divididas em educação infantil, ensino fundamental e ensino médio (BRASIL, 1996).

> [...] primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996, p. 02).

Quando falamos em escolarização não podemos ignorar que esse processo, segundo a Constituição da República Federativa do Brasil (CF/1988), em seu Art. 206, inciso I, pontua como um de seus princípios a "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola" (BRASIL,

1988, p. 91), nos remetendo a Declaração de Direito a Educação para Todos (1990) reconhecendo a importância da universalização ao acesso à educação, assim como a promoção da equidade.

Em se tratando de educação inclusiva, esta implica em novas práticas docentes. Em que a escola, no seu conjunto, coloque a inclusão não apenas como algo abstrato, mas sim com práticas no dia a dia para que busquem conviver com seus alunos com especificidades trazendo a inclusão (SILVA; PEDRO; JESUS, 2013).

Como parte da educação inclusiva temos a educação especial, destinada especificamente aos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista, e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008). Para que essa possa ser efetivada no ensino comum, se faz necessário compreender como os docentes estão sendo preparados para este desafio, uma vez que a formação inicial e continuada é primordial para a realização de um trabalho com qualidade (CARVALHO, 1998).

O trabalho pedagógico na escola é fonte de múltiplas discussões, que necessitam de uma análise contínua, uma vez que a formação está diretamente ligada às transformações na prática pedagógica, assim como o desenvolvimento pessoal e profissional eleva o trabalho docente. Porém, para que essa ação ocorra de maneira efetiva e com qualidade, precisamos nos desprender de uma compreensão equivocada, por um consenso pessimista frente ao público da educação especial.

A escola, como principal instituição de construção do conhecimento tem sido confrontada para tornar-se inclusiva, pois, implicitamente, alimenta a ideia de práticas excludentes e discriminação.

> O principal desafio da Escola Inclusiva é desenvolver uma pedagogia centrada na criança, capaz de educar a todas, sem discriminação, respeitando suas diferenças; uma escola que dê conta da diversidade das crianças e ofereça respostas adequadas às suas características e necessidades, solicitando apoio de instituições e especialistas quando isso se fizer necessário (BRASIL, 1998, p. 36).

Em se tratando especificamente da educação especial podemos compreender essa como "[...] a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais" (BRASIL, 1996, p. 08).

Com base nos documento legais a Resolução do Conselho Nacional de Educação, por meio da Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), Nº 02, de 11 de setembro de 2001, salienta em seu Art. 3º a concepção de educação especial como uma modalidade escolar que se entende como

> [...] um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que

> apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001, p. 01).

Avanços foram adquiridos no decorrer dos anos, desde julho de 1994, onde ocorreu em Salamanca na Espanha, a Conferência Mundial de Educação Especial, sendo o conceito de educação inclusiva entregue (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Em 2001, foi promulgada a Resolução CNE/CEB de 02/2001, que determina em seu Art. 2°, que:

> Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem conhecer a demanda real de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, mediante a criação de sistemas de informação e o estabelecimento de interface com os órgãos governamentais responsáveis pelo Censo Escolar e pelo Censo Demográfico, para atender a todas as variáveis implícitas à qualidade do processo formativo desses alunos [...] (BRASIL, 2001, p. 01)

Entretanto se o docente não tiver acesso a uma formação inicial e continuada que compreenda e respeito o funcionamento biopsicossocial desse público, o sistema não conseguirá materializar um ensino adequado, pois o acesso de nada é sem o processo de permanência desses estudantes no ambiente escolar.

Ao se pensar no acesso e permanência, do público da educação especial no ensino comum, destaca-se o aumento de matrículas destes alunos na escola regular caracterizando tanto uma conquista histórica de luta contra a exclusão como um desafio ao sistema escolar como um todo, e em especial aqui, à formação inicial de professores.

Tabela 01 – Número de Matrículas de Alunos da Educação Especial (2011 a 2018)

Brasil	**2011**	**2012**	**2013**	**2014**	**2015**	**2016**	**2017**	**2018**
Classes	5	5	5	6	6	7	8	9
Comuns	09.637	68.920	95.843	44.687	93.174	40.011	31.101	37.731

Fonte: Anuário Brasileiro da Educação Básica (2019, p. 49). Dados organizados pelas autoras (2020).

Nessa direção, a exigência de novos conhecimentos e o desenvolvimento de novas práticas, difere do que vinha a se desenvolver, colocando em xeque o modelo de formação docente homogênea do professor.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A Resolução Nº 2, de 01 de julho de 2015, que define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de nível superior para os cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduandos e de segunda licenciatura, e para formação continuada, e aponta em seu Art. 14, parágrafo 2º, que os:

> cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (BRASIL, 2015, p. 12).

Na formação inicial do professor, os estudos implicam em um conhecimento das relações que a estruturam, assim como considerar o professor como sujeito e a escola como espaço de formação; analisar situações do cotidiano da escola; os saberes docentes são plurais e complexos; a especificidade da formação docente envolve um movimento contínuo de desenvolvimento (ROCHA, 2017).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, publicada por meio da Resolução Nº 02, de 20 de dezembro de 2019, indica que as mudanças para a educação básica trazem enormes desafios à formação de professores e, embora destaque que a educação básica deva ser inclusiva, propõe estudar nos cursos de formação e os conteúdos como "[...] marcos legais, conhecimentos e conceitos básicos da Educação Especial, das propostas e projetos para o atendimento dos estudantes com deficiência e necessidades especiais" (BRASIL, 2019, p. 8).

A formação do docente é exposta no Art. 6º da LDB (1996) traz a compreensão dos processos de ensino aprendizagem, pontuando a necessidade de adoção de recursos pedagógicos, que favoreçam o desenvolvimento dos saberes e eliminem as barreiras de acesso ao conhecimento. O artigo supramencionado expõe sobre a formação de professores:

> I - a formação docente para todas as etapas e modalidades da Educação Básica como compromisso de Estado, que assegure o direito das crianças, jovens e adultos a uma educação de qualidade, mediante a equiparação de oportunidades que considere a necessidade de todos e de cada um dos estudantes; II - a valorização da profissão docente, que inclui o reconhecimento e o fortalecimento dos saberes e práticas específicas de tal profissão; IV - a garantia de padrões de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presencial e a distância; VII - a articulação entre a

> formação inicial e a formação continuada; VIII - a formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente (Brasil, 2017, p. 44).

Todavia a formação continuada é uma preocupação constante no dia a dia da escola e do professor como formadores de novos integrantes da sociedade. Como disse Saviani (1986, p. 76) "[...] ser cidadão significa ser sujeito de direitos e deveres. Cidadão é, pois, aquele que está capacitado a participar da vida da cidade literalmente e, extensivamente, da vida da sociedade [...]".

Para Minetto (2008) o professor deve ter o compromisso constante com a prática educativa, planejar com antecedência e refletir o quanto sua prática está beneficiando a todos, a fim de rever de que modo as coisas poderiam ter sido melhores, aperfeiçoando cada dia mais as intervenções pedagógicas na prática em serviço (MINETTO, 2008, p. 101).

Portanto, o professor deve buscar conhecimento no processo do desenvolvimento humano e entender como cada criança tem a sua individualidade, buscando assim atender a especificidade de todos e acolhendo em seu cotidiano e não a diferenciando, abrangendo assim a diversidade que contém a escola e a sala de aula.

O Relatório de Monitoramento e Avaliação do Terceiro Ciclo do Plano Nacional de Educação (2014-2024) traz o percentual de docentes atuantes na área da educação básica com formação inicial e continuada. Esse apresenta o demonstrativo do crescimento de docentes que procuraram formação continuada ao longos dos últimos sete anos, por meio do percentual dos que realizaram formação continuada agregados por unidades da federação e ordenados crescentemente conforme os percentuais, em 2019 (BRASIL, 2020).

O percentil de docentes atuantes na educação básica que, em 2019, possuíam nível de formação de pós-graduação (lato sensu ou stricto sensu) era de 41,3%, o que corresponde a um crescimento de 11,1 pontos percentuais desde 2013. Esse percentual representa em valores absolutos 933.810 docentes com formação em nível de pós-graduação em 2019, de um total de 2.259.308 professores (BRASIL, 2020). Segundo a LDBEN (1996), em seu Art. 61:

> Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: I - professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; II - trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; III - trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim; IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por

> titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36; V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 1996, p 43).

No que se refere às redes de ensino, em 2019, as municipais são as que detêm os maiores percentuais de professores com formação continuada (44,6%), seguidas pelas estaduais (34,6%), privadas (31,8%) e federais (29%) (BRASIL, 2020). Ou seja, se a meta é chegar a 100% de profissionais da educação básica com formação continuada até 2024, haverá a necessidade de um esforço adicional das redes de ensino para o engajamento dos professores nesses cursos.

O percentual de professores da educação básica que realizaram cursos de formação continuada aumentou, de 2013 a 2019, de 30,6% para 38,3%. Entretanto, preveem-se dificuldades para o atingimento da meta (BRASIL, 2020).

Perante as pesquisas foi observado que mais de 60% dos docentes que atuam na educação especial são pós-graduados, mestres ou doutores, estimulando o pensamento científico e o maior contato, com o desenvolvimento desses profissionais e as habilidades para refletir criticamente sobre as práticas correntes, concebendo estratégias que orientem políticas para a melhoria da qualidade do ensino (CARVALHO, 2019).

De modo geral, acredita-se que a formação em nível de pós-graduação traga ao professor um repertório mais aprofundado de conhecimentos, competências e habilidades, enriquecendo-o como profissional. De modo específico, essa formação traz a ele especialização em uma determinada área de conhecimento, que o ajudará a enfrentar situações especiais encontradas em sua docência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho discutimos e ressaltamos a educação inclusiva no ensino básico assim objetivando os dados e as pesquisas realizadas frente ao Plano Nacional de Educação (2014-2024), norteando o caminho para a compreensão da importância da formação continuada nas escolas de educação básica tanto como privada ou pública, apresentando dados referentes aos últimos sete anos da nova vigência desse, entrando em vigor nas escolas, como adaptações na estrutura física, materiais pedagógicos diferenciados e profissionais especializados na área de educação especial.

Uma escola inclusiva é aquela que respeita a diversidade e possui um currículo que contempla diversas metodologias e estratégias de ensino para todos os alunos, ou seja, um docente que tem a sua

formação continuada busca analisar tem a capacidade como tal de não ocasionar as desigualdades educacionais e sociais presentes no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei N° 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2020.

CARVALHO, D. P. de. A Nova Lei de Diretrizes e Bases e a formação de professores para a educação básica. **Ciênc. educ. (Bauru)**, Bauru, v. 5, n. 2, p. 81-90, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73131998000200008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. **Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília: DF, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 10 jun. 2020.

ALVES, W. F. **A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios**. Educ. Pesqui. São Paulo, v. 33, n. 2, p. 263-280, agosto de 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022007000200006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 jun. 2020.

CARVALHO, M. R. V de. A Pós-Graduação de Professores da Educação Básica: uma revisão de literatura. In: **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais:** 5 anos de Plano Nacional de Educação. Org: MORAES, G.H.; ALBUQUERQUE A. E. M.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), 2019. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/article/view/3977>. Acesso em: 15 JUN. 2020.

PIOLLI, E. **Uma avaliação documental na perspectiva do plano nacional de educação (PNE) 2014-2024.** CEDES, Campinas, v. 35, n. 97, p. 483-491, dezembro de 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622015000300483&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 jun. 2020.

ROCHA, A. B. de O. O Papel do Professor na Educação Inclusiva. **Ensaios Pedagógicos**, v.7, n.2, Jul/Dez, 2017. Disponível em: <http://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n14/n14-

artigo-1-O-PAPEL-DO-PROFESSOR-NA-EDUCACAO-INCLUSIVA.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2020.

ROZEK, Marlene. A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: COMPREENSÕES NECESSÁRIAS. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 17, n. 1, p. 164-183, jul. 2009. ISSN 1982-9949. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/918/665>. Acesso em: 16 jul. 2020.

MONICO, P. A.; MORGADO, L. A. S.; ORLANDO, R. M. Formação inicial de professores na perspectiva inclusiva: levantamento de produções. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá , v. 22, n. spe, p. 41-48, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572018000400041&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 16 jul. 2020.

TOZETTO, S. S. **Docência e formação continuada**. In: IV. Seminário Internacional de representações sociais, subjetividades e educação SIRSSE; VI. Seminário Internacional sobre profissionalização Docente SIPD. 2017. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23503_13633.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado>. Acesso em: 15 jul. 2020.

UNESCO. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). **Declaração de Salamanca de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

SAVIANI, D. Educação, cidadania e transição democrática. In: COUVRE, M. de L. (org.). **Cidadania que não temos**. São Paulo: Brasiliense, 1986. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/hn3q6/pdf/silveira-9788599662885-09.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2020.

MINETTO, M. F. **O currículo na educação inclusiva**: entendendo esse desafio. 2ª ed. Curitiba: IBPEX, 2008.

11 a 13 JUNHO 2020
IV CONEPI
IV CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO & PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES
conepi.contatosempreendimentos.com.br
CCHLA (UFPB) João Pessoa, PB

AS EXPECTATIVAS DO TUTOR EM RELAÇÃO À PROFISSÃO DOCENTE: UM ESTUDO DE CASO COM TUTORES DE DIVERSAS REGIÕES DO BRASIL

GOTTSCHALCK, Diana Raquel Schneider
Mestre em Tecnologias Educativas - Universidade do Minho (Portugal)
dianaschneider2016@gmail.com

RESUMO

Este estudo tem por objetivo identificar quais são os desafios e as expectativas para o tutor no Ensino Superior, a partir da percepção dos tutores que trabalham em Universidades públicas e privadas das regiões do Brasil. Compreende um estudo qualitativo-quantitativo, exploratório-descritivo de um estudo de caso com 112 tutores, realizado entre os meses de março e abril de 2020, via questionário semiestruturado, compartilhado em um grupo fechado dentro de uma rede social profissional, contendo cinco perguntas fechadas e três perguntas abertas. Temas como a educação a distância no contexto do ensino híbrido, transformações tecnológicas na educação, o papel da tutoria no contexto da EaD e competências para o tutor, constituíram o embasamento teórico desenvolvido. Autores como Moore e Kearsley (2013), Horn e Staker (2015), Mattar (2012), Bacich,e Moran e Bacich (2018), Gonzalez (2005), Imbernón (2006) e Perrenoud (2000) entre outros, com suas contribuições, proporcionaram ao estudo de caso um embasamento importante para o resultado deste. Achados deste estudo reportam como desafios a falta de valorização da profissão, falta de comprometimento do aluno, o tempo destinado ao preparo do material para estar em aula e as competências como proficiência tecnológica, domínio de conteúdo, disponibilidade fora do ambiente escolar para responder as mensagens, rotinas administrativas e acadêmicas compreendem como essenciais para quem deseja seguir esta profissão.

Palavras-chave: Tutor. Educação a Distância. Desafios profissionais. Docência.

1 INTRODUÇÃO

A Educação passa por grandes transformações ao longo dos anos, tanto na modalidade presencial quanto na modalidade educação a distância (EaD), exigindo de docentes e alunos, novas

metodologias e práticas pedagógicas na forma de aprender e ensinar. Assim, tais mudanças não acorrem somente na educação básica, mas também no ensino superior.

Diante deste novo cenário, a EaD ganha força principalmente no ensino superior, onde cursos passam a ser ofertados tanto na modalidade presencial, quanto na modalidade online ou híbrida, este último, mesclando ambientes virtuais de aprendizagem com encontros presenciais.

Em meio a este crescimento, surge um profissional capaz de fazer a mediação entre Instituição-professor-aluno, procurando ser mais um colaborador neste processo de construção deste conhecimento junto ao aluno, no qual conhecemos como tutor. Uma profissão que busca ser reconhecida junto ao espaço acadêmico e que atualmente vem conquistando seu espaço pelo conhecimento e capacidade de exercer seu papel em sala de aula ou por meio da tutoria on-line.

O tutor frente aos demais professores e instituição não é visto como um docente e, sim como um auxiliar. Todavia, há uma divergência, ao mesmo tempo em que não tem sua função reconhecida, pois é exigida competência, além de conhecimento a nível de especialização e mestrado para que possam estar em sala de aula, ao mesmo tempo em que é visto como inferior por alguns professores titulares.

Este estudo busca compreender por meio de entrevistas e depoimentos como os tutores se sentem ou como se veem em meio a esta profissão, a necessidade de identificar as informações e sensações analisando outras culturas (estados), se fez necessário para que sejam consideradas diversas percepções, mas sob o âmbito do Brasil.

1.1 OBJETIVOS

O objetivo geral deste estudo é conhecer quais são os desafios e as expectativas dos tutores no ensino superior, seja na modalidade online ou na modalidade híbrida. Para tanto, tem-se como objetivos específicos:

a) Evidenciar os desafios da profissão;
b) Identificar as competências necessárias à tutoria;
c) Destacar as expectativas futuras em relação à docência.

2 METODOLOGIA

Para atingir os objetivos geral e específicos, desenvolveu-se um estudo qualitativo-quantitativo, exploratório-descritivo de um estudo de caso com 112 tutores, realizado entre os meses de março e abril de 2020, via questionário semiestruturado, compartilhado em um grupo fechado em uma rede social profissional, contendo cinco perguntas fechadas e três perguntas abertas. Desse modo, a amostra deste estudo contempla tutores de várias regiões do Brasil.

A escolha por incluir perguntas abertas nas entrevistas denominadas como qualitativas "pode fornecer informação contextual valiosa para ajudar a explicar achados específicos". (BAUER; GASKELL, 2019, p. 66).

A este respeito, encontramos contribuições de Minayo, Deslandes e Gomes (2016) no qual descreve a pesquisa qualitativa como algo que busca responder questões muito particulares considerando os motivos, as aspirações, as crenças, os valores e as atitudes, segundo os autores "o ser humano se distingue não só por agir, mas também por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e compartilhada" (p. 20).

Ao abordar alguns conceitos sobre estudo de caso, os autores Morgado (2016) e Gil (2006), buscam definir o estudo de caso como uma técnica que procura explicar aspectos referente a um determinado acontecimento, ao qual permite um maior detalhamento e profundidade acerca do objeto estudado.

Outro detalhe importante relativo ao estudo de caso, ressaltado por Yin (2005), está em complementar este estudo com outros trabalhos exploratórios e descritos, conforme foi incorporado à metodologia deste estudo. Como afirma o autor "Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real" (p. 32).

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 Educação a distância no contexto do ensino híbrido

A modalidade de EaD cresce de forma significativa, promovendo uma grande revolução na educação tradicional, consequentemente, exigindo dos professores novas formas de pensar quanto à sua formação, à adoção de tecnologia, bem como suscitando novas práticas pedagógicas.

Na concepção de Moran, Masetto e Behrens (2013, p. 63), “a educação a distância (EaD), antes vista como uma modalidade secundária ou especial para situações específicas, destaca-se hoje como um caminho estratégico para realizar mudanças profundas na educação”.

Esta colocação dos autores vem de encontro ao que Cortelazzo *et al.* (2018), definem como sendo EaD, uma modalidade em que a aprendizagem não está atrelada à presença física, e sim, atender uma parcela da população que por algum motivo não consegue frequentar as instituições presencialmente. Guarezi e Matos (2012, p. 18), complementam tais definições encontradas para o EaD, como sendo de caráter descrito, baseado no ensino convencional, “destacando, para diferenciá-las, a distância (espaço) entre professor e aluno e o uso das mídias”.

Assim como, Peters (2009), em suas contribuições, procura evidenciar que a ubiquidade da aprendizagem passa a ser alcançada graças ao ensino a distância e à aprendizagem por meio de tecnologias, passa a ser, também, uma inovação que precisamos aprender a lidar. Moore e Kearsley (2013) definem que a educação a distância passa a ser formada por todos os processos em que ocorrem o ensino e o aprendizado à distância, como o próprio aprendizado, o ensino, a comunicação, a criação e o gerenciamento deste conhecimento.

Uma outra abordagem que ganha espaço em meio ao cenário educacional, que surge por meio da modalidade EaD, alguns autores o definem como *B-Learning*, *ensino híbrido*, *ensino semipresencia*l. Assim, indiferente de sua definição, a modalidade mescla o encontro presencial com o virtual, procurando aproximar o professor e o aluno, dentro e fora do ambiente escolar. Desse modo, a modalidade híbrida cada vez mais se fortalece como modalidade de educação para o século XXI.

Horn e Staker (2015, p.54) afirmam que “o ensino híbrido é o motor que pode tornar possível a aprendizagem centrada no estudante para alunos do mundo todo, em vez de apenas alguns privilegiados”. Tal constatação aproxima-se da definição apontada por Cortelazzo *et al.* (2018). Desse modo, “Os modelos híbridos procuram equilibrar a experimentação com a dedução, invertendo a ordem tradicional: Experimentamos, entendemos a teoria e voltamos para a realidade (indução-dedução, com apoio docente”. (MORAN; BACICH, 2018, p. 2)

Em síntese, a educação a distância permite aproximar a educação de lugares onde talvez não houvesse esta possibilidade e ao mesmo tempo, permite ao estudante continuar a busca pelo conhecimento desenvolvendo sua autonomia. E, assim, exige dos professores novas competências, novos conhecimentos vislumbrando novas perspectivas na caminhada docente.

3.2 Transformações tecnológicas na educação

As tecnologias provocam profundas transformações em nossas vidas conforme afirma KensKi (2012, p. 19) “as tecnologias invadem nossas vidas, ampliam a nossa memória, garantem novas possibilidade de bem-estar e fragilizam as capacidades naturais do ser humano”. Neste sentido, a autora ainda destaca que as tecnologias possibilitam ao ensino, que antes visto como restrito ao espaço físico, transcender as limitações e permitam que alunos e professores se comuniquem por meio de ferramentas tecnológicas.

Para Castells (2017, p. 87), “o processo de transformação tecnológica expande-se exponencialmente em razão de sua capacidade de criar uma interface entre campos tecnológicos mediante uma linguagem digital comum na qual a informação gerada, armazenada, recuperada, processada e transmitida”. As colocações deste autor conduzem a uma percepção de que:

> A tecnologia digital permitiu o empacotamento de todos os tipos de mensagens, inclusive de som, imagens e dados, criou-se uma rede que era capaz de comunicar seus nós sem usar centros de controles. A universalidade da linguagem digital e a pura lógica das redes do sistema de comunicação geraram as condições tecnológicas para a comunicação global horizontal” (CASTELLS, 2017, p. 101).

Corroborando com esta ideia, Moran, Masetto e Behrens (2013) evidenciam algumas características que a tecnologia vem proporcionando à educação, contribuindo para uma transformação nas instituições, destacando neste sentido a aprendizagem colaborativa entre professor e aluno, no qual o aluno passa ser o protagonista de seu próprio aprendizado, cabendo ao professor apenas o papel de mediação. Para Imbernón (2006, p. 61),

> Os futuros professores e professoras também devem estar preparados para entender as transformações que vão surgindo nos diferentes campos e para ser receptivos e abertos a concepções pluralistas, capazes de adequar suas atuações às necessidades dos alunos e alunos em cada época e contexto.

As transformações não se restringem somente às instituições, mas também aos docentes, exigindo repensar suas metodologias e aderência a novas ferramentas tecnológicas para mediar este processo de construção do ensino-aprendizagem, referindo-se à definição de Moran, Masetto e Behrens (2013, p. 30) no qual “podemos aprender desde vários lugares, ao mesmo tempo, *on-line* e *off-line*, juntos e separados”. Em síntese, torna-se possível a aprendizagem quando há uma relação de familiaridade entre a tecnologia- modalidade de educação – docente - aluno.

3.3 Papel da Tutoria no contexto da EAD e as Competências essenciais a este profissional

Na literatura há alguns autores que procuram descrever de forma mais específica qual o papel e como pode ser definido este profissional que ao longo do tempo tem se destacado como uma peça fundamental entre instituição e o aluno, capaz de ser um motivador e ao mesmo tempo incentivar o estudante na permanência do curso.

Neste sentido, Gonzalez (2005) evidencia a complexidade deste profissional na Educação a Distância, sendo essencial que ele detenha não somente o conhecimento, mas seja um profissional com habilidades, atitudes quase paradigmáticas, capaz acolher, mediar, ensinar procurando atender a instituição quanto aos procedimentos burocráticos. Já os referencias de qualidade para a educação superior a distância destacam que:

> O Corpo de tutores desempenha papel de fundamental importância no processo educacional de cursos superiores a distância e compõem quadro diferenciado, no interior das instituições. O tutor deve ser compreendido como um dos sujeitos que participa ativamente da prática pedagógica. Suas atividades desenvolvidas a distância e/ou presencialmente devem contribuir para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem e para o acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico (BRASIL, 2007 p. 21).

Moore e Kearsley (2013, p. 179) referem-se ao tutor como “um professor que ensina on-line”. Os autores, no entanto, destacam que a empatia passa a ser fundamental neste processo de aprendizagem, pois compreender como o aluno se sente e entender as diferentes personalidades, mesmo que intermediadas pela tecnologia, são diferenças capaz de romper barreiras entre o aluno e a tecnologia, o fazendo pensar muito além da educação convencional, no qual está habituado. Por outro lado, os autores também descrevem o tutor como sendo um “coordenador local”, capaz de ter competências técnicas ao permite dominar a instalação de máquinas e equipamentos, pois compreendem que as instituições nem sempre possuem um profissional disponível para emergências.

Outro detalhe importante a respeito do tutor é ressaltado por Mattar (2012) ao mencionar que a atividade de tutoria, é encarada por muitos, sejam professores ou diretores, de maneira pejorativa, como se o tutor fosse um “rebaixamento” da função docente. Há de se considerar que muitas instituições quando buscam contratar para seus quadros de trabalho tutores, exigem o nível de especialista, ou se possível de mestre, ou seja, em muitas instituições há tutores melhor qualificado que os próprios professores titulares.

Do mesmo modo, o autor citado atribui ao tutor a função de exercer os papéis pedagógico e intelectual, que permitem a este elaborar atividade, estimular a pesquisa, avaliar respostas, sintetizar assuntos que consideram pertinente, entre outros. Complemento a isto, está o papel tecnológico, no qual o profissional deve auxiliar os estudantes na interpretação do material e quanto ao uso dos recursos e multimídia, sendo o mais importante é estar disposto a auxiliá-los sempre que necessário.

A respeito das definições apresentadas pelos autores Gonzalez (2005), Moore e Kearsley (2013) e Mattar (2012), Behar (2013) relata como algumas instituições vêm definindo o tutor, como tutor-professor, orientador acadêmico ou professor-orientador. Todavia, em seu entendimento, tal situação ocorre pelo fato de ser uma atividade e uma profissão recente. Entretanto, destaca que o tutor exerce o papel de mediador no qual atua como um professor auxiliar, acompanhando o processo desenvolvimento do aluno por meio das tecnologias de informação e comunicação (TIC).

Quando se procura identificar as competências para este profissional de forma mais específica, os referenciais de qualidade para a educação (BRASIL 2007), destacam a importância de as instituições desenvolverem planos de capacitação para os seus tutores, que devem atender três dimensões: domínio de conteúdo, conhecimento de mídias, fundamentos da EaD e as informações sobre plataforma utilizada pela instituição. Os Referencias ainda atribuem ao tutor a distância, esclarecer dúvidas, responder aos fóruns, promover espaços de construção coletiva, selecionar o material de apoio e participar de processos avaliativos.

No que se refere a tutor presencial, o referencial atribui a suas responsabilidades: domínio de conteúdo específicos, fomento ao hábito da pesquisa, mediação do conhecimento por meio das TICs e o domínio de ferramentas tecnológicas disponíveis para o uso.

Para Perrenoud (2000, p. 20), entre as dez novas competências necessárias à prática docente está a de “utilizar novas tecnologias”, que permite utilizar editores de texto, explorar as potencialidades dos programas em relação aos objetivos da escola, saber comunicar-se a distância por meio da telemática; assim, como utilizar as ferramentas de multimídia no ensino. O autor (2002), ainda complementa que as competências desenvolvem um professor reflexivo, capaz de se autoavaliar, ser crítico, e as competências refletem-se positivas principalmente quando atribuídas à tomada de decisão, seja na melhor escolha da didática ou no cotidiano escolar.

Ao analisar na literatura conceitos de competências, é evidente que há muitas definições, como conhecimentos necessários, habilidades essenciais e atitudes que são atribuídas ao tutor, que passam a ser consideradas como primordiais. Neste estudo, consideramos as definições apontadas por Behar

(2013), por propor um modelo mais claro e mais definido, categorizando de forma detalhada o que pode ser considerado como Conhecimento, Habilidade e Atitudes.

4 RESULTADO E DISCUSSÃO

A longo do estudo, algumas informações se fizeram necessárias a fim de identificar quais eram os perfis dos respondentes, como formação, região do Brasil em que residem, quanto tempo trabalham como tutor e, por fim, ir em busca da informação que procura responder aos objetivos geral e específicos.

Considerar neste estudo as opiniões de tutores que residem nos diversos estados do Brasil é fator determinante, pois se busca compreender a percepção de cada um, indiferentes da região em que residem. Assim, conforme tabela 1, 17,86% residem na região norte, 19,64% na região nordeste, 16,07% na região centro-oeste, 21,43% na região sudeste e, por último, 25% com mais representatividade estão os que residem na região sul.

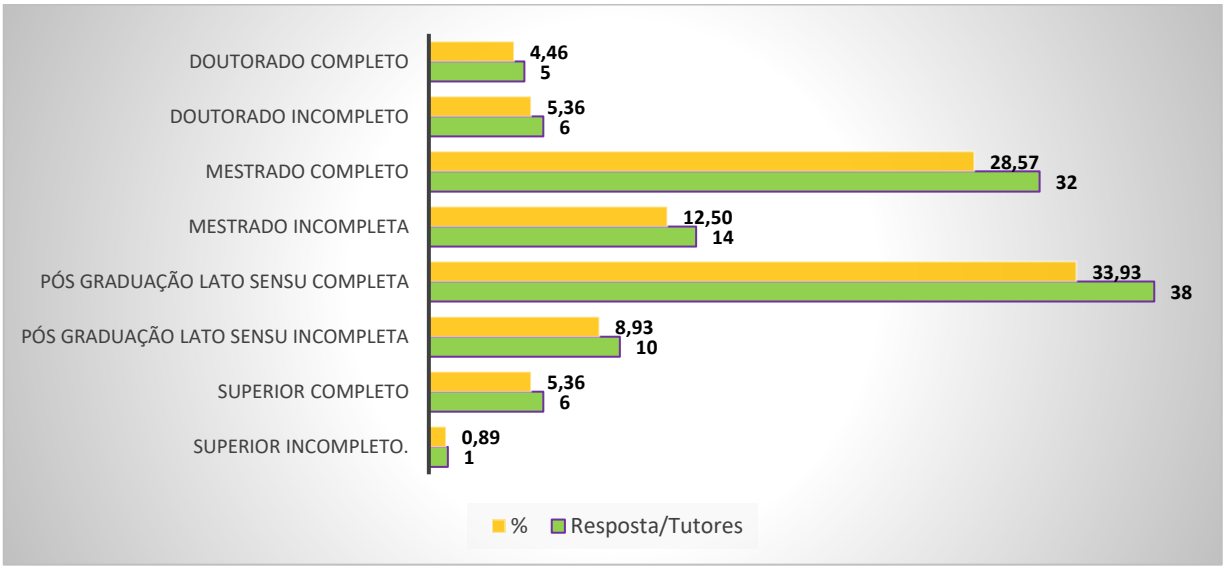
Tabela 1: Região do Brasil onde reside?

Região	Resposta/Tutores	%
Região Norte	20	17,86
Região Nordeste	22	19,64
Região Centro-Oeste	18	16,07
Região Sudeste	24	21,43
Região Sul	28	25,00
	112	100,00

Fonte: Elaborado pela autora conforme os dados obtidos na entrevista

Quando questionados quais eram suas maiores titulações, conforme gráfico 1, em primeiro lugar com 33,93% dos respondentes possuem pós-graduação *lato sensu* completa. Enquanto, 28,57% possuem pós-graduação *strictu sensu* concluído (mestrado), seguido por 12,5% que não concluíram o mestrado, logo abaixo com 8,93% dos entrevistados não concluíram seus cursos de pós-graduação *lato sensu*, empatados com 5,36% aqueles que possuem somente graduação e o mesmo percentual se aplica aso tutores que possuem pós-graduação *strictu sensu* incompleto (doutorado); por fim, apenas 4,46% possuem doutorado completo. Ainda há neste contexto de tutoria no ensino superior, uma pequena a representatividade que não detém o ensino superior completo; porém, media este processo.

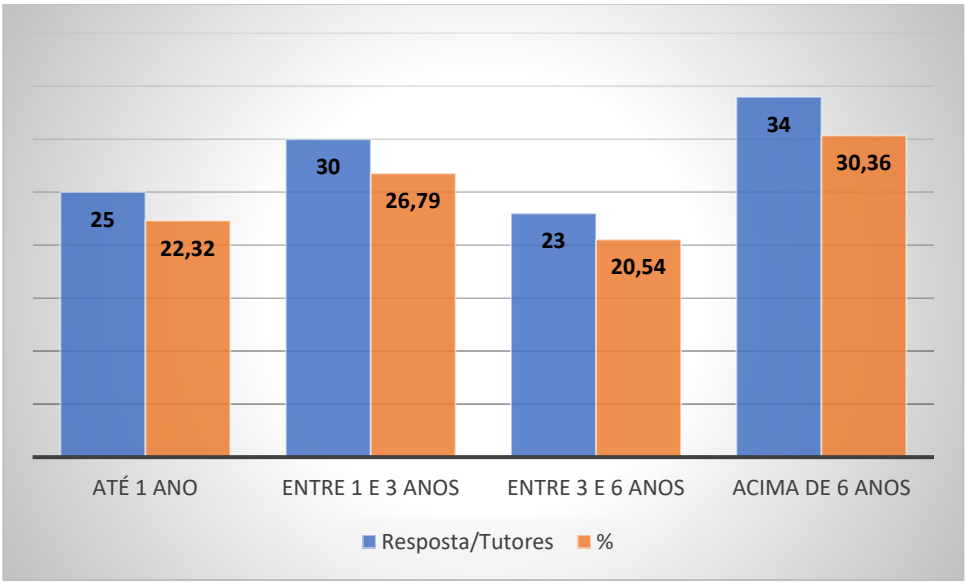
Gráfico 1: Qual a maior titulação?



Fonte: Elaborado pela autora conforme os dados obtidos na entrevista

Ao considerar as informações encontradas no gráfico 2, 30,36% dos tutores exercem a profissão há mais de 6 anos, enquanto que 26,79% trabalha entre 1 e 3 anos, 22,36% a menos de 1 anos, e por último 20,54% dos respondentes entre 3 e 6 anos. Tais informações são importantes uma vez que podemos considerar que um percentual mais significativo está entre os que possuem maior tempo de experiência e com isso proporcionam ao presente estudo, contribuições mais sólidas.

Gráfico 2: Quanto tempo trabalha como tutor?



Fonte: Elaborado pela autora conforme os dados obtidos na entrevista

Uma das perguntas essenciais a este estudo, no qual compõe um dos objetivos específicos estava em evidenciar quais são os desafios que os tutores se deparam constantemente em suas aulas, e ao analisar as respostas foi possível constatar que são muitas. No entanto, algumas se destacam:

a) Salário baixo e retorno financeiro;
b) Ganhar a atenção dos alunos;
c) Administração do tempo disponível nas aulas presenciais;
d) Valorização mediante os demais profissionais atuantes na EaD (professor, coordenador etc.)
e) Alunos dependentes, sem comprometimento e analfabetos digitais;
f) Sobrecarga de trabalho (mediar a aprendizagem, motivar o aluno, rotinas administrativas e acadêmicas, corrigir todas as atividades);
g) Estar atualizado e ser proativo;
h) Estabilidade na instituição;
i) Customizar o conteúdo para o perfil da turma;
j) Conteúdo engessado;
k) Ferramentas didáticas para incentivar os alunos a estudarem à distância;
l) Um bom serviço de internet;
m) A base fraca dos alunos.;
n) Tratamento recebido das instituições de ensino;
o) Suprir as necessidades e expectativas dos alunos;
p) Compromisso de transmitir o conteúdo e atingir o aprendizado;

q) Qualidade de ensino

r) Disponibilidade em retornar as mensagens

Algumas percepções que foram constatadas durante o estudo, está na perspectiva que o tutor tem desta profissão, pois muitos dos entrevistados, realmente reforçam a desvalorização e tantas outras desilusões ao longo da carreira, ao mesmo tempo em que se questionam quais são os motivos e as expectativas que os fazem permanecer, quando poderiam migrar para outra profissão. Cabe destacar aqui, que muitos acreditam que trabalhar na educação e contribuir para o aprendizado do aluno, produz um bem-estar imensurável; portanto, procuram trabalhar como tutor e para complementar a renda precisam conciliar com outro trabalho. Um dos objetivos específicos procurava destacar as expectativas que estes profissionais têm em relação à tutoria, conforme segue:

a) Conseguir motivar os alunos;

b) Formar profissionais em uma nova modalidade;

c) Transferir o conhecimento de forma clara e entendível;

d) Formar pessoas;

e) Agir como facilitador dos conteúdos estudados;

f) Intermediar o processo de ensino;

g) Reconhecimento profissional;

h) Valorização da profissão;

i) Fomentar o interesse no aluno em relação ao aprofundamento de conteúdo;

j) Despertar a iniciativa, estimular a autonomia do aluno;

k) Ser reconhecido como um professor;

l) A oportunidade de crescimento como docente e contribuir com os alunos;

m) Desenvolver um ser humano autodidata.

Conforme já mencionado nas competências essenciais ao tutor e de acordo com o modelo proposto por Behar(2013), definido como CHA em conhecimento, habilidade e atitudes no qual destaca-se a necessidade de ter a empatia, senso de cooperação, saber relacionar-se de forma adequada com os colegas, capacidade de saber selecionar a didática adequada ao contexto, produzir relatórios acadêmicos quando solicitados, conduzir de forma adequada as aulas presenciais e, por fim, uma melhor exemplificação do que se entende por: a) **Conhecimento:** Domínio tecnológico, domínio de conteúdo, didáticas adaptadas à realidade do aluno, contribuindo assim para um melhor aprendizado, conhecimentos científicos e metodologias de ensino diversificas; b) **Habilidades:** Como realizar as intervenções, ser aberto a novas trocas, sistematizar, ser criativo, dominar o processo de avaliação e

planejar as atividades docentes e; c) **Atitudes:** ser respeitoso, receptivo, metódico, ser acolhedor e mobilizador, ser atento, ter iniciativa e ter autocontrole e discernimento diante das situações que por ventura vierem a ocorrer.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A justificativa pela escolha do tema tratado com este trabalho intitulado "**as expectativas do tutor em relação a profissão docente. Um estudo de caso com tutores de diversas regiões do Brasil"** e embora o presente estudo tenha sido realizado entre os meses de março e abril de 2020, início de um período de grandes incertezas em todo o mundo, o aparecimento de um vírus cercado de dúvidas, colocaram muitos setores em questionamentos, entre eles a educação. Assim, desde a educação infantil até os níveis mais elevados da formação. Porém, aos poucos tudo foi encontrando seu caminho e procurando algumas respostas, ao mesmo tempo, exigindo dos docentes, instrutores, tutores, coordenadores e instituições, de modo geral, novas práticas pedagógicas, antecipando cenários mediados pela ainda mais pela tecnologia.

Em meio a este contexto, nota-se o tutor como um profissional preparado, capacitado, tanto para uso das tecnologias com algumas habilidade e atitudes essenciais à profissão. Como a caminhada dele é repleta de desafios, entende-se que este é apenas mais uma e como isto segue seu trabalho. A pesquisadora autora desta investigação trabalha como tutora na modalidade híbrida e diante da situação aqui exposta, ela percebe que está preparada para estar com os alunos, mesmo trabalhando na modalidade remota. Talvez a única incerteza no que se refere à tecnologia está na instabilidade do sinal de internet. Mas, ela segue acreditando e trabalhando para atender o estudante da melhor forma possível, pois é um momento que ele precisa de muito carinho e atenção.

A amostra para este estudo contemplou tutores que trabalham em instituições públicas e privadas do Brasil, que trabalham tanto na modalidade on-line como na modalidade híbrida.

Abordar tópicos voltados à educação a distância no contexto do ensino híbrido, o papel da tutoria e as competências para o tutor no contexto da EAD, serviu como fundamentação teórica para o estudo e, posteriormente, para a análise dos dados que procurou evidenciar os desafios, como conteúdo engessado, salários baixos, falta de reconhecimento, fortalecimento da modalidade entre outros. Assim como, identificar as competências, como domínio tecnológico, tempo destinado ao preparo do material, falta de comprometimento do aluno, domínio de conteúdo, no que tange às

expectativas, cabendo destacar a valorização da profissão, intermediar o processo de ensino, formar o aluno, desenvolver um aluno autodidata, etc.

Por fim, este estudo reforça tantas outras teorias, entre elas que o tutor tem em sua responsabilidade, mediar, ser o elo entre a instituição e o aluno, proporcionando ao aluno conhecimento, segurança, afeto, estímulo, capaz de evitar com que ele evada e a instituição acabe por perder este estudante. Durante a entrevista, duas respostas que causaram certo incomodo, quando as respondentes apontam que na instituição em que trabalham os professores titulares tem pôr hábito, apenas realizar a aula de boas-vindas e logo em seguida não interagiam, tampouco questionavam como estavam os alunos, ficando aos tutores todas as responsabilidades.

REFERÊNCIAS

BAUER, M. W; GASKELL, G. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2019.

BEHAR, P. A. **Competências em educação a distância**. Porto Alegre: Penso, 2013.

BRASIL. **Referenciais de qualidade para educação superior a distância**. Brasília: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf. Acesso em: 15 maio 2020.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. 18. ed. São Paulo: Paz e Terra Editora, 2017

CORTELAZZO, A. L. *et al.* **Metodologias Ativas e Personalizadas de Aprendizagem**. Rio de Janeiro. Alta Books, 2018.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

GONZALEZ, M. **Fundamentos da tutoria em educação a distância**. São Paulo: Avercamp, 2005.

GUAREZI, R. de C. M.; MATOS, M. M. de. **Educação a distância sem segredos.** Curitiba: InterSaberes, 2012.

HORN, M. B.; STAKER, H. **Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação**. Tradução Maria Cristina Gularte Monteiro. Porto Alegre: Penso, 2015.

IMBERNÓN, F. **Formação docente profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 6. ed. São Paulo: Cortez. 2006.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias**: o novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

MATTAR, J. **Tutoria e interação em educação a distância**. São Paulo: Cengage Learning, 2012. (Série Educação e Tecnologia).

MINAYO, M. C; DESLANDES, S. F; GOMES, R. **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2016. Série manuais acadêmicos.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação a distância: sistemas de aprendizagem on-line**. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

MORAN, J. M.; MASETTO, T. M.; BEHRENS. A. M**. Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas (SP): Papirus, 2013

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

MORGADO, J. C. **O Estudo de caso na Investigação em educação**. Santo Tirso (Portugal): De facto, 2016.

PERRENOUD, P.; THURLER, M.G. **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PETERS, O. **Educação a distância em transição**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2009.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookmann, 2005.

11 a 13 JUNHO 2020
IV CONEPI
IV CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO & PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES
conepi.contatosempreendimentos.com.br
CCHLA (UFPB) João Pessoa, PB

PRODUÇÃO TEXTUAL: REFLEXÕES SOBRE OBJETIVOS DOCENTES NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

OLIVEIRA, Andréa Ramos de
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia – Câmpus de Presidente Prudente, PPGE
andrearamos_os@hotmail.com

GERALDO, Marli Oliveira
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia – Câmpus de Presidente Prudente, PPGE
marli.geraldo@hotmail.com

GUINE, Juliana Aparecida de Souza
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia – Câmpus de Presidente Prudente
ju.guine@hotmail.com

PARISOTTO, Ana Luzia Videira[54]
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia – Câmpus de Presidente Prudente, PPGE
analu.videira@uol.com.br

RESUMO

Este trabalho pretende discutir as concepções docentes acerca da produção textual, manifestadas a partir dos objetivos que os professores determinam para a sua proposição, relacionadas à vivência de processo de formação continuada com esse foco. A análise que ora se apresenta integra pesquisa de doutorado em andamento, vinculada à linha de pesquisa "Processos formativos, Ensino e Aprendizagem" do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP)/Presidente Prudente-SP. A formação continuada com vistas à reflexão dos processos de escrita muitas vezes são iniciativas raras por parte dos sistemas de ensino que priorizam as questões concernentes à leitura, tendo em vista as exigências postas pelas avaliações externas em larga escala; com pouco ou nenhum espaço para discutir as peculiaridades do ensino da produção textual como processo, os professores acabam por perpetuar o ensino da escrita como produto, em situações que desconsideram o discurso sociointeracionista que embasa os documentos legais para o trabalho com a língua materna. Num contexto em que a escrita na escola ainda se caracteriza "para o professor", os processos formativos continuados se adjetivam fundamentais, principalmente numa vertente que vença o paradoxo que também se constata nesse segmento, uma vez que são exigidas mudanças de concepções e práticas pedagógicas dos professores,

[54] Orientador.

ao mesmo tempo que se oferecem formações em formato de cursos ou palestras que ignoram os seus saberes (teóricos, práticos, atitudinais) e não promovem a reflexão sobre a ação docente, desconsiderando o papel protagonista do adulto em formação. A partir de Nóvoa (1997, 2001, 2009), Day (2001), Parrilla e Daniels (2004) e Oliveira-Formosinho (2009), no tocante à formação docente, de Dolz e Silva-Hardmeyer (2016) e de Guimarães, Bicalho e Carnin (2016), no que se refere à formação docente para o ensino da produção de textos, e de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Passarelli (2012) e Koch (2012), concernentes ao ensino da escrita, analisam-se os apontamentos docentes gerados a partir da aplicação de questionário, priorizando-se uma das questões constantes no instrumento de que se utilizou a pesquisa que dá origem ao presente trabalho. Os resultados evidenciam que, em consonância com o já constatado em outros estudos na área da produção de texto, a maioria dos pesquisados objetiva a avaliação propriamente dita quando propõem a escrita de textos pelos alunos, quadro que precisa ser urgentemente modificado. A relevância, pois, deste trabalho acenta-se na necessidade de se pensar uma formação continuada que contribua, de fato, para uma nova concepção de produção de textos nas aulas de língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental.

Palavras-chave: Formação de professores. Ensino de língua materna. Produção de textos.

INTRODUÇÃO

Tradicionalmente, a sala de aula foi concebida como espaço em que a voz do professor impera sobre a do aluno e, guiada pela racionalidade técnica, a função docente centrou-se, ao longo do tempo, na transmissão de conhecimentos. É dessa cultura que nasce a defesa de uma escola do passado como parâmetro de qualidade, em que o silêncio imperava e as vozes discentes se mantinham sufocadas. Em outras relações que são estabelecidas no contexto escolar, calar parece ser a conveniência esperada, e muitas vezes imposta: os gestores escolares não se mostram confortáveis quando o professor questiona seu contexto, embora a literatura da área exija um perfil crítico e reflexivo; os sistemas se incomodam com os gestores e as comunidades escolares que discutem suas determinações. Fica subentendido que aceitar sem discutir é mais fácil e melhor para todos.

No entanto, não se pode esquecer que "Não se estuda só para saber; estuda-se também para atuar" (DEMO, 2011, p. 62). O que se quer, então, são alunos, professores, gestores, PESSOAS que atuem de forma libertadora, política, social, consciente.

Para Demo (2011, p. 37), "Uma definição pertinente de pesquisa poderia ser: *diálogo inteligente com a realidade*, tomando-o como processo e atitude, e como integrante do cotidiano" [grifos do autor]. Nessa aproximação entre pesquisa e diálogo, Demo (2011, p. 37-38) estabelece que

> [...] questionar inclui comunicar criticamente o próprio ponto de vista e receber criticamente o ponto de vista do outro.
> *Diálogo é fala contrária, entre atores que se encontram e se defrontam*. Somente pessoas emancipadas podem de verdade dialogar, porque têm com que contribuir. Somente quem é criativo tem o que propor e contrapor. Um ser social emancipado nunca entra no diálogo para somente escutar e seguir, mas para demarcar espaço próprio, a partir do qual compreende o do outro e com ele se compõe ou se defronta [grifos do autor].

É nesse contexto de estabelecimento do diálogo entre os conhecimentos fomentados pela universidade e os desenvolvidos pelos docentes em sua prática, que este trabalho se insere. A análise de que se ocupa integra pesquisa de doutorado em andamento, vinculada à linha de pesquisa "Processos formativos, Ensino e Aprendizagem" do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP)/Presidente Prudente-SP. As reflexões que sustentam o presente texto também são fomentadas em reuniões do Grupo de Pesquisa "Formação de Professores e Práticas de Ensino na Educação Básica e Superior" do PPGE da UNESP/Presidente Prudente-SP.

Aqui, apresenta-se discussão sobre concepções docentes acerca da produção textual reveladas por meio de objetivos que os professores determinam para a sua proposição, relacionadas à vivência de processo de formação continuada sobre o ensino da escrita, o que justifica a sua inserção no Eixo Temático 02 "A interdisciplinaridade em contextos de aprendizagens: construção de novos caminhos para a educação" e no GT2 "Formação docente e ensino: o caminho para a construção de novos modelos educacionais".

A formação continuada com vistas à reflexão dos processos de escrita muitas vezes são iniciativas raras por parte dos sistemas de ensino, que priorizam as questões concernentes à leitura, tendo em vista as exigências postas pelas avaliações externas em larga escala; com pouco ou nenhum espaço para discutir as peculiaridades do ensino da produção textual como processo, os professores acabam por perpetuar o ensino da escrita como produto, em situações que desconsideram o discurso sociointeracionista que embasa os documentos legais para o trabalho com a língua materna.

Num contexto em que a escrita na escola ainda se caracteriza "para o professor", os processos formativos continuados se adjetivam fundamentais, principalmente numa vertente que vença o paradoxo que também se constata nesse segmento, uma vez que são exigidas mudanças de concepções e práticas pedagógicas dos professores, ao mesmo tempo que se oferecem formações em formato de cursos ou palestras que ignoram os seus saberes (teóricos, práticos, atitudinais) e não promovem a reflexão sobre a ação docente, desconsiderando o papel protagonista do adulto em formação.

Refletir acerca das concepções que orientam a prática pedagógica no ensino da produção textual mostra-se, assim, de suma relevância a fim de que encaminhamentos mais assertivos no

processo de formação docente possam ser pensados e efetivados, o que certamente resultará em mudanças no ensino e na aprendizagem das crianças.

Vale ressaltar, todavia, que a mudança que se almeja não se funda na imposição de certezas unilaterais. Busca, por meio do estabelecimento de relações dialógicas, pensar as contradições da realidade, o modo de compreendê-la como "[...] essencialmente contraditória e em permanente transformação" (KONDER, 2008, p. 8).

No estabelecimento desse diálogo, professores e gestores participantes não foram concebidos em posição passiva de "receptor" na vivência de um processo formativo, mas tiveram suas verdades ouvidas e respeitadas para a definição de proposta formativa que se sustentou no conceito de atorialidade discutido, no Brasil, por Guimarães, Bicalho e Carnin (2016), para quem "[...] o protagonismo atribuído a participantes de uma formação continuada é decisivo para o desenvolvimento profissional" (GUIMARÃES, BICALHO, CARNIN, 2016, p. 10).

Em processos de formação continuada, Guimarães (2016, p. 40-41) constata que se pode "[...] pensar justamente na (con)vivência/embate de duas identidades: a do professor tradicional x a do professor inovador/ator", o que explica e justifica o argumento de Rinaldi e Parisotto (2013) de que os professores devem ocupar um lugar central nas reformas educacionais, já que são eles que têm a responsabilidade de conduzir os alunos na construção do aprender e de responder com o seu trabalho às demandas educacionais delineadas.

Ouvir por que se propõe a escrita na escola torna-se, pois, fundamental para que se repense essa prática: mudar concepções significa mudar a história da escola. Isso também se aplica à formação docente, uma vez que é o professor o principal agente da(s) mudança(s).

OBJETIVO

Este trabalho pretende discutir as concepções docentes acerca da produção textual, manifestadas a partir dos objetivos que os professores determinam para a sua proposição, relacionadas à vivência de processo de formação continuada com esse foco.

METODOLOGIA

A pesquisa em desenvolvimento cujos dados gerados deram origem a este artigo é de natureza aplicada, com abordagem qualitativa, identificada quanto aos procedimentos de investigação como pesquisa de intervenção, de caráter construtivo-colaborativo, na área de Formação de Professores, desenvolvida em âmbito de rede municipal de ensino. Toma a perspectiva interacionista e propõe ações na realidade pesquisada a fim de provocar mudanças em seu contexto.

Obteve autorização do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e está registrado no sistema Plataforma Brasil, com Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 10768919.4.0000.5402. O curso que integra a pesquisa foi aprovado, também, no Sistema da Pró-Reitoria de Extensão (SISPROEX) da UNESP.

A pesquisa envolveu 91 (noventa e um) profissionais – 41 gestores e 50 docentes –, que assinaram a adesão ao curso, sendo que, desse quantitativo, 67 (sessenta e sete) cursistas, o que corresponde a 73% dos inscritos, foram certificados por atenderem as exigências consideradas.

Nos instrumentos de geração de dados para a pesquisa incluem-se: questionários, análise documental (produções textuais dos estudantes, sequências didáticas), filmagens de encontros formativos, filmagens de encontros grupais para planejamento, filmagens de aulas, relatos e registros reflexivos dos participantes.

O trabalho em tela utilizou a questão “Qual é o seu objetivo ao propor produção de texto?” do questionário aplicado aos professores, cujos dados foram tratados e interpretados a partir da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011).

Sobre o questionário, cumpre esclarecer que possuía 24 (vinte e quatro) questões assim divididas: para definição do “Perfil dos Professores”, 7 (sete) questões; para conhecimento da “Formação Acadêmica”, 2 (duas) questões; para identificação de concepções docentes acerca de “Formação Continuada”, 5 (cinco) questões; para conhecimento de “Concepções Teóricas e Práticas” relativas ao trabalho com produção de textos, 10 (dez) questões. A questão selecionada para discussão neste trabalho integra a parte “Concepções teóricas e práticas”.

Dos 50 (cinquenta) formulários distribuídos, retornaram 42 (quarenta e dois) – 84% dos questionários foram preenchidos e devolvidos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Há duas problemáticas que comparecem neste trabalho: a formação continuada dos professores e o ensino da produção textual na escola, particularmente nos anos iniciais do ensino fundamental. Comum às duas, apresenta-se uma necessidade: mudar concepções e práticas.

Cunha (2011, p. 110) analisa que uma das dificuldades enfrentadas pelos professores no tocante às condições de trabalho diz respeito à individualidade docente "[...] que é reforçada pela estrutura social e acadêmica e a falta da percepção do coletivo torna difícil qualquer delineamento de um projeto pedagógico mais amplo".

Parrilla (2004, p. 46), ao abordar as necessidades formativas docentes, em especial às relacionadas ao apoio diante da diversidade, expõe que "O professor não tem um apoio na escola que vá além de sua atuação, e conta apenas com as orientações prescritivas realizadas por profissionais e especialistas dos serviços de educação, fora da escola".

Oliveira-Formosinho (2009) destaca a cultura profissional colaborativa como condição para o sucesso de processos de mudança educacional, com igual crença os estudos de Nóvoa (2009) reforçam que para haver uma mudança significativa no contexto educacional, no tocante à formação docente, a comunidade de formadores de professores e a comunidade de professores devem se tornar mais permeáveis e interligadas.

Nóvoa (2001, p.14) defende que "[...] é preciso combater a mera reprodução de práticas de ensino, sem espírito crítico ou esforço de mudança", concebendo-se que

> [...] há um déficit de práticas na formação. E atenção: e também de reflexão dessas práticas. Citando John Dewey, o que é essencial é a reflexão sobre as práticas. [...] Não é a prática que é formadora, mas sim a reflexão sobre a prática. É a capacidade de refletirmos e analisarmos. A formação dos professores continua hoje muito prisioneira de modelos tradicionais, de modelos teóricos muito formais, que dão pouca importância a essa prática e à sua reflexão. Este é um enorme desafio para profissão, se quisermos aprender a fazer de outro modo. Da mesma maneira que é difícil mudar de práticas para práticas de outro tipo, o caminho contrário é muito difícil de fazer (NÓVOA, 2001, p.16).

A formação continuada não pode ignorar a experiência profissional dos professores, o contexto de trabalho no qual estão inseridos, as culturas laborais que integram e o quanto esses profissionais estão dispostos a formar uma comunidade de aprendizagem, em que a análise partilhada das práticas seja uma realidade para que se constitua uma possibilidade de se pensar e produzir conhecimentos sobre e para a educação.

Day (2001, p. 286), fundamentado nos estudos de Judyth Sachs (1997) sobre o desafio de parcerias entre universidades e escolas, discorre que a colaboração "[...] envolve uma tomada de decisões conjunta e requer tempo, uma negociação cuidadosa, confiança e uma comunicação eficaz

– ambas as partes são encaradas como aprendentes num empreendimento que procura melhorar o diálogo profissional". Parrilla e Daniels (2004, p. 18) acreditam que "[...] a colaboração e a comunicação são ainda mais importantes em tempos de transformação".

O trabalho com o ensino da produção textual, por sua vez, evidencia lacunas entre a prática escolar do ensino da produção textual e a prática social da produção de textos que se dá fora da escola, reforçando que há que se pensar na formação continuada docente como condição fundamental, mesmo que não seja a única, para a mudança. Para Lerner (2002, p. 32),

> A dificuldade para se conseguir que os professores tornem suas as contribuições científicas sobre a leitura e a escrita e sobre o sujeito que aprende não deve ser atribuída a uma simples resistência individual, já que essa dificuldade aprofunda suas raízes no funcionamento institucional. A escola estampa sua marca indelével sobre tudo o que ocorre dentro dela: há mecanismos inerentes à instituição escolar que operam a margem ou inclusive contra a vontade consciente dos professores.

Desse modo, deve-se refletir sobre a formação docente, entretanto, para a mudança pedagógica que se mostra necessária é preciso mais:

> Não bastará então capacitar os docentes, será imprescindível também estudar quais são as condições institucionais para a mudança, quais são os aspectos de nossa proposta que têm mais possibilidades de ser acolhidos pela escola e quais requerem a construção de esquemas prévios para poderem ser assimilados. (LERNER, 2002, p. 32)

De acordo com Nóvoa (1997), a mudança educacional depende da formação e dos professores para que as transformações pedagógicas em sala de aula se efetivem. Nesse sentido, o professor para ter uma prática reflexiva precisa ser levado a pensar no que realiza em sala de aula, nos contextos em que atua analisando as suas experiências como professor, com um comprometimento com a sua contínua formação.

Os cursos de capacitação, em contextos de formação de professores, muitas vezes, não dão voz aos professores, não há oportunidades de reflexão coletiva de suas práticas, tampouco são discutidas as suas dúvidas em relação ao trabalho que desempenham. Por esse motivo, este trabalho buscou entender quais as concepções que sustentavam a prática dos professores participantes, o que necessariamente, também, exige a retomada do conceito de linguagem apresentado por Bakhtin e seu Círculo em relação à teoria enunciativo-discursiva da linguagem.

Segundo Brait (2010, p. 65), "[...] a linguagem é concebida de um ponto de vista histórico, cultural e social que inclui, para efeito de compreensão e análise, a comunicação efetiva e os sujeitos e discursos nela envolvidos". Nesse sentido, a produção textual dos sujeitos não se dá fora do processo interativo, o que exige do professor proposições, intervenções e reflexões sobre abordagens

diferenciadas para o trabalho com a produção textual, não mais podendo ser ignorados conhecimentos sobre os aspectos textuais e discursivos envolvidos, e não só os conhecimentos linguísticos (gramática) que comumente são privilegiados nas aulas,

> [...] em sua atividade, o escritor recorre a conhecimentos armazenados na memória relacionados à língua, ao saber enciclopédico, a práticas interacionais. Esses conhecimentos, resultado de inúmeras atividades em que nos envolvemos ao longo de nossa vida, deixam entrever a intrínseca relação entre linguagem/mundo/práticas sociais (KOCH e ELIAS, 2012, p. 37).

Trata-se de pensar que o trabalho realizado com esses conhecimentos não deveria acontecer de maneira fragmentada, considerando que juntos compõem o todo da produção textual. Todo o processo de ensino da produção textual deve estar relacionado com os propósitos de escrita. De acordo com Abaurre e Abaurre (2012, p. 9),

> Escrevemos pelos mais diferentes motivos: mandar notícias a quem está distante, pedir informações, elaborar listas, manifestar uma opinião, encaminhar uma reivindicação, defender um ponto de vista e assim por diante. O desafio nesse caso, é conhecer e dominar as estruturas dos gêneros a serem produzidos.

Segundo Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 31), a complexidade do ensinar/aprender produção de textos "[...] justifica o caráter longo e árduo de sua aprendizagem. Desenvolver o saber-escrever implica uma transformação dos conhecimentos e das capacidades de linguagem do aprendiz", o que exige, por parte de quem ensina, o desenvolvimento de uma didática para o trabalho com a produção de texto.

Dolz e Silva-Hardmeyer (2016, p. 83) assumem que "[...] ensinar uma língua é estar atento à apropriação de capital social e cultural pelo aprendiz"; logo, é muito mais do que ensinar letras, famílias silábicas, categorizações da gramática normativa que permitem reconhecer e circular pronomes ou verbos.

Reforça-se, então, que a mudança não pode tardar: é urgente um ensino que permita às crianças saber para quem escrevem, por que escrevem e em que possam escolher como melhor atender a essa necessidade, mediadas por professores que também enxergam essas condições como essenciais.

Para isso, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82) defendem que é fundamental "Criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao

desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas".

A atividade da produção textual requer a mobilização de muitos conhecimentos e a formação dos professores precisa promover a reflexão dos docentes nesse sentido, criando o entendimento que os textos dos estudantes devem ser analisados e não só corrigidos (HOFFMANN, 2013).

> Colocar-se como leitor do texto, entretanto, exige do professor uma outra concepção do ensino e da avaliação. Principalmente a concepção de um acompanhamento evolutivo das produções dos alunos. Todo escritor relê, revisa, complementa, amplia cada texto que escreve muitas vezes [...]. Na perspectiva construtivista, trata-se do pensamento reflexivo acerca do próprio pensamento, o que caracteriza o pensamento formal (HOFFMANN, 2013, p. 108).

Portanto, as formações dos professores devem oportunizar o contato com textos reais produzidos pelos estudantes, partindo de propostas que circularam nas salas de aula, para análise e discussão, contribuindo para o aprendizado coletivo dos docentes. Hoffmann (2013, p. 109) defende que "[...] o texto precisa ser analisado, comentado, refletido por professores e alunos a partir da situação comunicativa em que se insere", o que também deve ser aplicado nos contextos formativos.

Se complexa a produção textual, seu ensino não se dá no campo da simplicidade, o que o torna cada vez mais desafiador aos docentes. Para Passarelli (2012, p. 58),

> O ensino da escrita tem se mirado em um texto considerado perfeito (mais molde do que modelo), ponto de partida para os alunos redigirem o seu texto. E, provavelmente o professor avaliará essa redação pelos cânones da normatividade. Por estar centrado no produto final, o ensino da expressão escrita deveria, portando mudar de enfoque.

Essa mudança no enfoque tem a ver com os atos de escrita que todos devem experimentar, sem aquela velha crença de que só alguns "iluminados" são capazes de realizar, como são apresentados os autores renomados. Os próprios autores consagrados, quando falam do processo de escrita, demonstram um processo que engloba muita reescrita e revisão até, enfim, chegar a um texto final. No entanto, no ambiente escolar essas etapas parecem não existir ou se mostram excessivamente simplificadas. Considerar, pois, o processo de produção textual configura-se outra questão importante.

Passarelli (2012) destaca que, ao ensinar a produção escrita, se os professores reduzissem as dificuldades dos estudantes, seria já um avanço. Segundo a autora,

> Em vez de propiciar um espaço para experiências pessoais, as atividades escritas correspondem a *episódios de reprodução* que priorizam exercícios gramaticais ou registram o conteúdo previsto pela escola. Esse tipo de atividade de produção de textos dá conta, tão

> somente, de uma solicitação do professor, e constitui-se como mais uma enfadonha tarefa escolar (PASSARELLI, 2012, p. 59). [grifos da autora]

Na defesa da necessária e urgente mudança, Passarelli (2012, p. 60) argumenta que "[...] é desejável que se instaure um espaço interativo em que o professor ouça seus alunos e os ajude a aprender a ouvir, levando em conta o conhecimento prévio deles". As experiências dos alunos são importantes matérias para subsidiar a escrita apoiando o que eles têm a dizer. E se assim deve ser em sua prática, igualmente a consideração das experiências docentes deve permear os processos formativos dos professores.

Segundo Lerner (2002, p. 17), "O desafio que a escola enfrenta hoje é o de incorporar todos os alunos à cultura do escrito, é o de conseguir que todos os seus ex-alunos cheguem a ser membros plenos da comunidade de leitores e escritores".

Mais do que direito a ser garantido, esse é também o dever da instituição escolar, justificativa pela qual se percebeu importante e fundamental entender por que os professores propõem a escrita em suas aulas e como concebem essa prática.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considera-se que a questão nevrálgica do questionário aplicado foi a que solicitava a definição do objetivo pelo qual se propõe a escrita de textos pelos alunos. A análise das respostas evidencia um descompasso entre o discurso assumido acerca da importância do trabalho com produção textual ao mesmo tempo que reforça o motivo pelo qual a maioria indicou ser a temática de maior dificuldade. Foram estabelecidas seis categorias de análise: objetivos relativos à avaliação propriamente dita; objetivos relacionados a aspectos discursivos; objetivos relativos a aspectos da norma padrão; objetivos relativos a aspectos específicos do gênero; objetivos relacionados a aspectos mais gerais; objetivos relacionados à temática especificamente.

O Quadro 1 expõe os objetivos apontados pelos professores, com base na recorrência de respostas em cada categoria:

Quadro 1 - Objetivos da produção textual apontados pelos cursistas

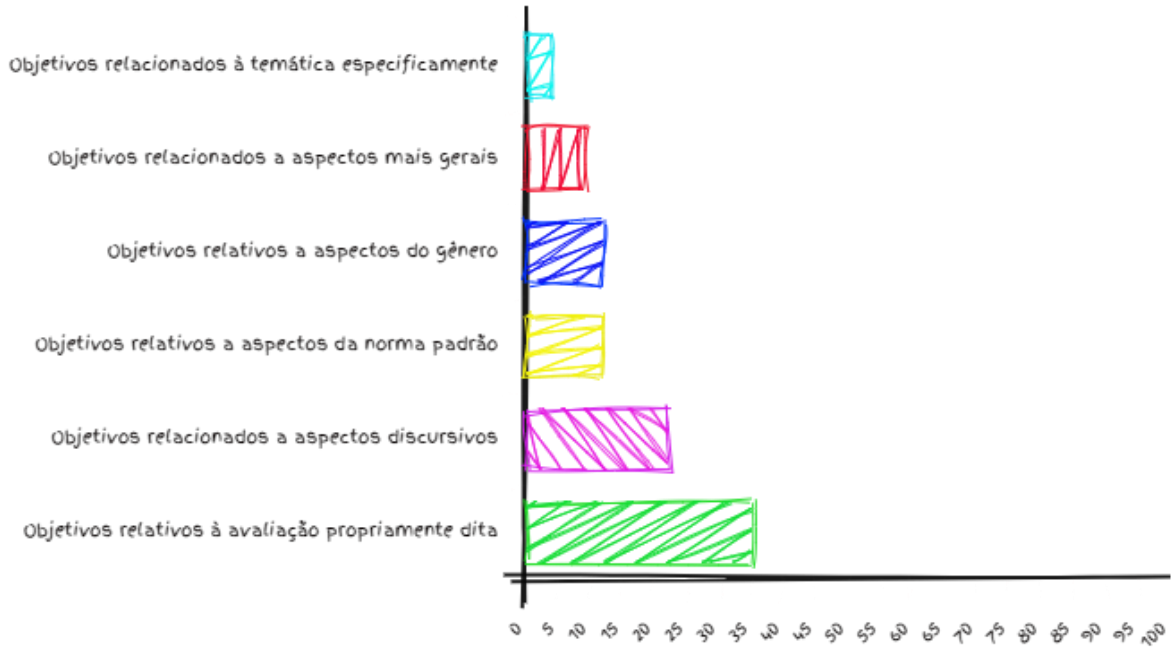
Categorias	Objetivos da produção textual
	Melhorar/avaliar a escrita do aluno (N=17)
	Analisar o desenvolvimento/conhecimentos discentes (N=8)
	Verificar/analisar o ensino em sala de aula (N=3)

Objetivos relativos à avaliação propriamente dita	Desenvolver/avaliar a criatividade (N=3)
	Verificar argumentação (N=2)
	Conhecer, avaliar e intervir no processo (N=1)
	Especular novas hipóteses (N=1)
Objetivos relacionados a aspectos discursivos	Verificar/desenvolver a coerência/sequência lógica (N=11)
	Verificar o emprego dos elementos coesivos (N=8)
	Desenvolver/expandir registro de ideias, opiniões, sentimentos (N=3)
Objetivos relativos a aspectos da norma padrão	Verificar a ortografia (N=5)
	Verificar o emprego da pontuação (N=3)
	Desenvolver/verificar paragrafação (N=2)
	Perceber desvios gramaticais (N=1)
	Verificar acentuação (N=1)
Objetivos relativos a aspectos específicos do gênero	Observar a estrutura/adequação do gênero (N=11)
	Reconhecer elementos de apresentação (N=1)
Objetivos relacionados a aspectos mais gerais	Desenvolver hábito/gosto de escrita e leitura (N=4)
	Usar vocabulário diferente (N=2)
	Desenvolver a autonomia (N=1)
	Promover o entendimento da escrita como elemento de comunicação (N=1)
	Aprender e produzir diferentes tipos de textos (N=1)
Objetivos relacionados à temática especificamente	Trabalhar o repertório discente (N=2)
	Verificar a compreensão do assunto/tema trabalhado (N=2)

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras (2020)

O Gráfico 1 ajuda a visualizar a porcentagem de respostas por categoria e leva à compreensão de aspectos que são valorizados pelos professores:

Gráfico 1 - Objetivos (%) por categoria



Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras (2020)

Não diferente do que os estudos na área da produção de texto têm constatado, a maioria, 37%, dos pesquisados objetiva a avaliação propriamente dita; boa parte, 23%, considera os aspectos discursivos, principalmente àqueles relacionados à coerência e à coesão; os aspectos linguísticos ocupam a preocupação de 12% dos docentes, a mesma porcentagem das questões que focam especificamente o gênero de trabalho. A maior parte dos professores participantes da pesquisa foi fruto de uma escola que ensinou, na prática, que "[...] ensinar português era levar ao conhecimento (ou reconhecimento) dos alunos as regras gramaticais, de funcionamento dessa variedade linguística de prestígio" (BEZERRA, 2010, p. 39). Não seria absurdo dizer que essas gerações assim foram ensinadas nem chegam a aceitar a ideia da norma padrão como uma variante da língua, posto que ela representaria a própria (e, portanto, a única forma) língua, o que pode ser uma justificativa para o tão pouco espaço de outras variantes nas aulas de língua portuguesa, principalmente, e na escola.

O desafio para o ensino da língua portuguesa é também (ou principalmente) cultural e deixar uma aula em que a produção de textos se reduza à correção ortográfica e se preste à atribuição de notas ou conceitos (HOFFMANN, 2013, p. 13) para se pensar nas questões essencialmente discursivas tem se mostrado um caminho longo e dificultoso. Exige, mais do que formações, cursos, leituras, a decisão de abandonar velhas crenças. Exige entender que "Qualquer contexto social ou cultural que envolva a leitura e/ou a escrita é um evento de letramento; [...] que eventos de letramento não são apenas aspectos da cultura, mas também das estruturas de poder numa sociedade" (BEZERRA, 2010, p. 42). Marcuschi (2010, p. 82) faz a defesa de que o aluno deva escrever na escola para a vida, argumentando que, se "[...] a escola propõe-se formar alunos autônomos, que produza textos possíveis de circular também nas esferas extraescolares, é importante que ela privilegie o trabalho de escrita como um processo interlocutivo e contextualizado em práticas sociais e culturais".

A questão em tela gerou uma inquietação para a pesquisa à qual se vincula o presente artigo, mostrando, com convicção, que a intervenção passaria, obrigatoriamente, por um confronto de concepções dos professores: a que discursavam professar, consonante com os termos usados nos documentos orientadores nacionais, e a que demonstravam ter interiorizada e que se revelava no fazer cotidiano, muitas vezes desconhecida por eles próprios, muito próxima do ensino que eles também negam. Sobre ideias, concepções e teorias que sustentam a prática docente, Weisz (1999, p. 55) defende que "Quando analisamos a prática pedagógica de qualquer professor vemos que, por trás de suas ações, há sempre um conjunto de idéias que as orienta. Mesmo quando ele não tem consciência dessas idéias, dessas concepções, dessas teorias, elas estão presentes". A autora sustenta, ainda, que

as mudanças só se tornam possíveis se houver a reconstrução da prática a partir de um novo paradigma teórico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve por objetivo discutir as concepções docentes acerca produção textual, a partir dos objetivos que os professores determinam para a sua proposição relacionada à vivência de processo de formação continuada.

A pesquisa, de abordagem qualitativa, perpassou duas questões bastante relevantes: a formação continuada dos professores e o ensino da produção textual na escola nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Constatou-se que a maioria dos pesquisados tem o olhar voltado à avaliação propriamente dita; há considerável parcela dos docentes que prioriza os aspectos discursivos e àqueles relacionados à coerência e à coesão; os aspectos linguísticos figuram como preocupação dos docentes, bem como as questões que focam especificamente o gênero de trabalho. Percebeu-se que a maioria dos profissionais participantes da pesquisa formou-se em uma escola que visava a ensinar as regras gramaticais e o funcionamento da variedade linguística padrão, sendo assim, perpetuam essas crenças no seu exercício docente.

Reconhece-se a importância das formações – inicial e continuada – e da constante leitura e reflexão dos estudos que vem sendo desenvolvidos, todavia reforça-se a necessidade da mudança de concepção quanto ao ensino da língua materna, em especial da produção de textos na escola. É possível afirmar que há um confronto de concepções em relação ao que os professores discursavam, e que se mostravam em consonância com os documentos orientadores nacionais, e os que tinham interiorizado e colocavam em prática no fazer cotidiano, um ensino que eles mesmos negam.

Esse reconhecimento do que é assumido em discurso e do que é praticado de fato, aqui traduzido por confronto de concepções, e a quebra de paradigmas, no sentido de incorporar as inovações ao cotidiano escolar em substituição a práticas tradicionais que não garantem o desenvolvimento escritor dos estudantes, são fatores que tornam possível a reconstrução da prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Luiza M.; ABAURRE, Maria Bernadete M. **Um olhar objetivo para produções escritas**: analisar, avaliar, comentar. São Paulo: Moderna, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 39-50.

BRAIT, Beth. **Bakhtin**: conceitos-chave. 4. ed. 3. reimp. São Paulo: Contexto, 2010

CUNHA, Maria Izabel da. **O bom professor e sua prática**. 24. ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto, Portugal: Porto Editora, 2001.

DEMO, Pedro. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

DOLZ, Joaquim; SILVA-HARDMEYER, Carla. Desafios para o ensino de língua portuguesa e a formação de professores no Brasil. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; BICALHO, Delaine Cafiero; CARNIN, Anderson (Orgs.). **Formação de professores e ensino de língua portuguesa**: contribuições para reflexões, debates e ações. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. p. 81-114.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; BICALHO, Delaine Cafiero; CARNIN, Anderson. **Formação de professores e ensino de língua portuguesa**: contribuições para reflexões, debates e ações. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. O professor de Língua Portuguesa em processo de formação continuada: conjugando reflexão e ação. **Calidoscópio**, Vol. 14, n. 1, p. 35-45, jan/abr. 2016. Unisinos - doi: 10.4013/cld.2016.141.03. Disponível em: http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/viewFile/cld.2016.141.03/5195. Acesso em: 13 abr. 2020.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliando redações**: metodologias e instrumentos de avaliação. 3. ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2013.

KOCH, Ingedore Villaça Koch; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MARCUSCHI, Beth. Escrevendo na escola para a vida. In: BRASIL. **Língua Portuguesa**: ensino fundamental. Coleção Explorando o Ensino, v. 19. Coordenação: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 65-84.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, António. Professor se forma na escola. **Revista Nova Escola**, São Paulo, n. 142, v. 16, p. 13-15, maio de 2001.

NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa, Portugal: EDUCA, 2009.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, João. **Formação de professores**: aprendizagem profissional e acção docente. Porto, Portugal: Porto Editora, 2009. p. 221-284.

PARRILLA, Angeles; DANIELS, Harry. **Criação e desenvolvimento de grupos de apoio entre professores**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

PARRILLA, Angeles. Os grupos de apoio entre professores no contexto espanhol: origem, sentido e justificativa. In: PARRILLA, Angeles; DANIELS, Harry. **Criação e desenvolvimento de grupos de apoio entre professores**. São Paulo: Edições Loyola, 2004. p. 45-66.

PASSARELLI, Lílian Maria Ghiuro. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Telos, 2012.

RINALDI, Renata Portela; PARISOTTO, Ana Luzia Videira. Desenvolvimento profissional de professores e formadores da educação básica: primeiras aproximações. **Revista Teias**, v. 14, n. 31, p. 180-202, maio/ago 2013. Disponível em: <http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revostateias/article/view/1200>. Acesso em: 22 mar. 2015.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1999.



LINGUAGEM VERBAL E NÃO VERBAL NO ENSINO DE BIOLOGIA

PERES, Janaina Campos55
Universidade Nove de Julho (PROGEPE)
janaina.peres@bol.com.br

RESUMO

O processo de ensino é dialógico, nele existe a necessidade de se comunicar de forma harmoniosa. A comunicação não existe sem a linguagem, logo, educação requer linguagem. Há diversas formas de linguagem, pautadas no som, no visual e na forma verbal. O professor pode e deve utilizar todo e qualquer recurso didático no desenvolvimento da aprendizagem do aluno – infelizmente, o que não ocorre com frequência em nossas instituições de ensino. As aulas, em sua maioria, são pautadas na linguagem verbal (oral e escrita). A exclusividade ou repetição excessiva dessa forma de linguagem acaba por mecanizar as aulas. O educando se desinteressa, o processo de diálogo se torna falho e a comunicação também. Nesse cenário, o aluno não aprende e, por vezes, acaba decorando. Este trabalho tem por objetivo mostrar que é possível lançar mão de várias formas de linguagem, principalmente a não verbal, no ensino de biologia. Trata-se, portanto, de uma abordagem semiótica nas aulas de biologia, com os alunos do primeiro ano do ensino médio de uma escola técnica do estado de São Paulo. A pesquisa está dividida em três partes. Na primeira, uma pesquisa teórica sobre conceito, origem e função da linguagem, relacionando-a com os aspectos culturais e biológicos. Por se tratar de linguagem, a segunda parte foi destinada à semiótica e pensamento; as categorias peircianas foram relacionadas com os materiais didáticos e com a linguagem expressa por eles. Por último, a prática, desenvolvida com os alunos relatados anteriormente. A coleta de dados foi realizada através de um questionário que objetivava mostrar o conhecimento e o grau de contato dos educandos com recursos didáticos e, através das respostas, buscou-se planejar aulas que utilizassem outras formas de linguagem, principalmente a não verbal. Foram confeccionados roteiros de aula e esses foram aplicados durante o ano letivo. O papel do professor na escolha, preparação e condução de atividades como a deste estudo é fulcral. Ele precisa, assim como as linguagens, possuir pluralidade, criatividade. O educador precisa querer e estar propício às mudanças e inovações, aos desafios que a educação atual nos impõe.

Palavras-chave: Linguagem. Comunicação e ensino. Educação. Biologia.

[55] Mestre em Gestão e Práticas educacionais pela Universidade Nove De Julho

1. INTRODUÇÃO

Desde que o ser humano aprendeu a se comunicar, não cessou de construir saberes. Linguagem. Característica do ser social, condição *sine qua non* para que a humanidade, como conhecemos, possa continuar existindo. Existe uma singularidade na linguagem do homem. Ou seja, é única porque nele existe o pensamento, a reflexão, a memória, permitindo assim sua diversificação e perpetuação nas gerações futuras. Qualquer contexto de aprendizado exige a presença da linguagem para funcionar; o contexto educacional não é diferente. Em uma aula, por exemplo, o professor pode se utilizar de linguagem verbal para escrever e falar. Pode usar linguagem não verbal - imagética bidimensional, tridimensional - para explicar algo ou fazer o aluno refletir sobre a própria imagem; essa reflexão também é linguagem. Ele pode utilizar uma música, um filme, um teatro, um jogo ou pode até unir as formas citadas. Existem tipos diversos de linguagem, e esta também pode ser expressa nos materiais didáticos utilizados em aula. Segundo Souza (2007), todo material utilizado como auxílio no ensino-aprendizagem do conteúdo proposto para ser aplicado pelo professor a seus alunos é material didático.

A seleção do recurso didático é papel do professor, deve ser planejada, levando em consideração o assunto e o contexto do alunado, que não é homogêneo. Atualmente existem diversos materiais e formas de linguagem que podem ser utilizados, contudo muitos professores insistem na repetição ou exclusividade da linguagem verbal (oral e escrita), onde o recurso mais utilizado ainda é o quadro. Essa repetição ou exclusividade mecaniza as aulas e, neste contexto, o aluno se desinteressa cada vez mais, pois não enxerga um significado nesse aprendizado, tornando a aula um mero decorar de conteúdos e termos científicos. O foco desse trabalho está na diversificação de linguagens durante as aulas.

1.1 OBJETIVOS

Este trabalho objetivou apresentar o conteúdo de citologia (estudo das células), presente na matriz curricular biologia, do primeiro ano do ensino médio pertencente ao Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula com materiais didáticos diversificados e previamente elaborados, utilizando-se da linguagem não verbal, a saber: linguagem imagética bidimensional e tridimensional.

2. METODOLOGIA

A metodologia utilizada foi uma pesquisa-ação, que, como o próprio nome diz, busca intervir na situação, a fim de modificá-la (SEVERINO, 2016). A intervenção ocorreu nas aulas de citologia no primeiro ano do ensino médio integrado ao técnico. A parte prática teve início com um questionário, composto por cinco questões fechadas e abertas, destinado aos alunos. Após a análise dos dados, a intervenção foi planejada com a confecção de roteiros que abordassem os assuntos biológicos com linguagem não verbal. A aplicação se deu durante as aulas de biologia no ano letivo de 2019.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 Conceito e função da linguagem

Os seres vivos possuem sentidos, alguns mais apurados do que outros. É através dos sentidos que somos afetados e percebemos o meio e seus sinais, ocorrendo uma interação do ser com o ambiente e do ambiente com o ser. A linguagem é este processo de interação, comunicação e expressão. “Linguagem é significado: sentido de isto ou aquilo” (PAZ, 1996, p. 44). Sendo um sistema, é composta por unidades menores – os signos –, unidades sonoras, gráficas, gestuais etc. O signo é considerado tudo aquilo que aparece ou se manifesta ao ser humano, que pode ser captado por seus sentidos.

O som, a imagem e o verbal por si só não são linguagem, são sinais. Em Maturana (2001), o autor afirma que só podemos chamar de linguagem quando este som, imagem, verbalização ou gestual estão inseridos em um contexto; por isso linguagem é sentido, por isso pensamento é linguagem e está intrinsecamente ligado ao homem, ao racional. Um grito, apenas um sinal, um estímulo não quer dizer nada, não comunica nada. Um grito inserido em um contexto pode significar dor, medo, felicidade, prazer ou uma maneira de chamar a atenção.

As linguagens para o ensino não são exploradas e conhecidas como deveriam, parcialmente por inércia docente e parcialmente por ignorância sobre as funções destas. Um estudo realizado por Kripka *et al*. (2017) questionou professores a respeito das funções da linguagem no contexto da sala de aula. Os participantes da pesquisa eram mestrandos e doutorandos no curso de educação em

ciências e matemática de uma universidade do sul do país. Vinte professores participaram desse estudo, sendo que metade deles já possuía ao menos uma especialização e apenas um não possuía experiência em sala de aula. Os resultados mostraram que a função da linguagem é entendida pelos professores como meio de aprendizagem, meio de comunicação e meio para formação. Os professores têm conhecimento sobre conceitos de linguagem, mas não a compreendem na totalidade das

Aprendizado é um encadeamento que exige diálogo[56] e este requer comunicação respostas. Sem linguagem não há comunicação, sem comunicação não há ensino, é um ciclo. É impossível pensar na função do ensino sem pensar em comunicação. É impossível segregar a comunicação da linguagem. O professor funciona, ora como emissor, ora como receptor. Comunicar-se não consiste apenas em transmitir a mensagem. Esta precisa ser recebida e interpretada. O educador que não consegue ouvir, decodificar e interpretar os signos emitidos por seus alunos não consegue avaliar e nem conduzir. A aula inserida em um contexto é a mensagem que se utiliza de um código: a linguagem. Como dito anteriormente, a beleza da linguagem está no que fazemos dela, na sua função.

Paulo Freire (1989) trata da *Educação como prática de liberdade* e em algumas de suas obras ele mostra a importância da comunicação entre professor e aluno para que o processo ocorra de maneira suave, prazerosa e com qualidade. Em suas palavras, "A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores, que buscam a significação dos significados" (FREIRE, 1983, p. 69).

No livro *Extensão ou comunicação?*, de 1983, Freire destaca a importância da dialogicidade no processo "comueducativo". Na verdade, comunicação só acontece se existir uma troca, um diálogo. Se for linear, é uma difusão de informação e não comunicação efetiva. Freire alerta para a educação depositária. Para que os agentes participantes da "comueducação" – educando e educador – possam dialogar é necessário que eles consigam se entender. Já vimos que o processo de comunicação se utiliza de um código: a linguagem. Esta precisa ser comum ao receptor e emissor, tem que fazer sentido, possuir um significado.

Dialogar, no entanto, não é um processo fácil; como Freire diz, é uma aventura. Não se pode problematizar como espectador, tem que participar ativamente do processo. O professor precisa estar aberto, precisa querer e estar preparado. Participar implica atuar, vivenciar, agir. Muitas vezes, o diálogo nem precisa ser verbalizado. Em *Pedagogia da autonomia*, Freire (2016) demonstra, com um exemplo pessoal, como um gesto do professor pode impactar positiva e negativamente um aluno.

[56] Diálogo pode ser compreendido como um elo interativo entre dois seres; quando este é harmonioso, tem-se comunicação. O ato de dialogar faz a dialogicidade.

Tudo tem uma significação. Triste é perceber que atualmente o único elemento considerado importante é a aula que ocorre dentro das paredes da sala. E ao dizer aula, digo o conteúdo a ser ministrado. Como intitulado o capítulo dois da mesma obra, “Ensinar não é transferir conhecimento”, para Freire, ”A formação docente não deve ser indiferente à boniteza e a decência que estar no mundo, com o mundo e com os outros substantivamente exige de nós. Não há prática docente verdadeira que não seja ela mesma um ensaio estético e ético” (FREIRE, 2016, p. 46).

3.2 A convergência entre ciência, tecnologia e arte na criatividade do docente

No texto anterior, que trata da dialogicidade em Freire e a função da linguagem, pode-se perceber a necessidade de repertórios comuns para que a comunicação se dê de forma suave e funcional. Mas e se o problema for justamente esse? De um lado, o professor equipado com linguagem e recursos antigos para o momento e, do outro, alunos com amplo acesso à informação e tecnologias atuais. Como se dá a interação entre seres portadores de recursos, linguagens e repertórios tão distintos?

No prefácio do livro *Artes tecnológicas aplicadas à educação*, Fusaro (2018, loc. 59, *e-book*) responde à questão anterior dizendo que “[...] existem caminhos interessantes que podem surgir do diálogo entre arte e tecnologia”. Ao desenhar, um artista se utiliza de lápis, pincéis, telas. A arte é a pintura e os materiais, tecnologias. A música é combinação de ritmo, harmonia e melodia; a arte está em combinar de maneira ímpar e criar sons que nos impactem, mas o som vem de instrumentos criados por tecnologias. Assim sendo, a arte e a tecnologia não são divergentes, elas podem se unir, influenciar-se e devem ser utilizadas na educação, como interação no presente entre “educandos do futuro” e “educadores do passado”.

O segredo é utilizar essas novas formas de linguagem para aproximar educando e educador na construção do conhecimento. Segundo Fusaro “O uso de tecnologia na educação pode, muito ao contrário de aumentar essa distância, servir como meio de aproximação entre nativos e imigrantes digitais” (FUSARO,2018, loc. 1.378, *e-book*).

Criatividade, eis a palavra que pode modificar o cenário, não importando o quão precário ele seja. No dicionário Aurélio (2018), criatividade é descrito como inventividade, inteligência e talento, natos ou adquiridos, capacidade para inventar, inovar em qualquer campo. O que mais chamou minha atenção é a palavra adquirida. Quantas vezes não ouvimos alguém se lamuriando ao dizer: ”você é

tão criativo, gostaria de ser assim, mas não sou". Não sou e ponto. Muitas vezes, a criatividade requer esforço, dedicação, leitura e tempo. Conhecer o assunto que será abordado em sala é fulcral. Um dos problemas é que o professor o conhece de maneira superficial e não faz nada para mudar isso. Conhecimento raso é limitado, não permite analogias, invenções e criações.

A versatilidade e abertura do educador também é importante. Possuir conhecimentos que não são específicos de sua área traz ao professor possibilidades de intersecções, o que se faz necessário diante da educação compartimentada que comumente observamos nas instituições de ensino básico e até superior. Podemos olhar para o vivo e aprender com o sucesso dele. O que isto quer dizer? Maturana (1997) afirma que nos autocriamos. O criador se torna criatura e a criatura segue criando, dentro do mesmo ser; somos sistemas dinâmicos. Para muitos educadores é impossível essa diversidade de linguagens; pensar em arte e ciência juntas é um ato quase que criminoso. Usar tecnologia em uma aula que não é da área tecnológica é visto por muitos como "enrolação".

Transformação, mudança, evolução. A vida é dinâmica, sendo assim, como esperar que o processo educativo, as formas de ensinar e aprender, os métodos e os recursos continuem os mesmos ao longo do tempo? A arte do fazer se modifica e nós, como educadores, vamos acompanhar os avanços e trazê-los para a aula ou seremos meros espectadores de algo que já é nossa realidade?

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Coleta de dados e análise das respostas

Nesta pesquisa participaram 230 alunos dos primeiros anos (médio e ETIM). A coleta de dados foi realizada através de questionário elaborado no *Google forms* com cinco questões fechadas. Os alunos responderam em sala com o próprio celular.

As questões objetivaram verificar o contato que os alunos mantinham com os diversos tipos de material didático e o interesse deles por estes. Na primeira questão - *Você sabe explicar o que é material didático? -,* dos 235 respondentes, apenas 19 (8,1%) afirmaram não saber explicar o que é material didático; contudo, as respostas seguintes demonstraram que os alunos não têm pleno domínio do que é material didático. A noção é limitada. Ao apresentar um livro e quadro negro, todos souberam classificá-los. Porém, quando o material apresentado é um holograma, filme, modelo 3D, a classificação feita por eles não foi tão segura. Muitas escolas ainda têm suas aulas pautadas em

recursos antigos, e na maioria das vezes, pela falta de preparo do professor ou inércia, dizer que uma escola não tem recursos é muito sério.

Foram listados quatorze recursos – livro didático, lousa, computador, painéis, modelos 3D, jogos físicos, jogos digitais, música, teatro, filme, outros livros, projetor de slides, hologramas e celular – e perguntado quais eram e quais não eram materiais didáticos, na segunda questão. Todos os itens da lista eram recursos; contudo, o resultado apresentou muita variação, o que serviu para comprovar que os discentes têm uma visão limitada e equivocada do que é material didático. Eles podem até classificar alguns recursos, porém mais de 8,1% não sabem dizer ao certo o que é material didático. O livro didático foi o único que não apresentou nenhuma variação. Ele é, na visão do alunado, certamente, um recurso. Esse dado é resultado da larga ou exclusiva utilização deste (o livro) em aula. Materiais como painéis, jogos físicos e digitais, música, teatro, filmes e hologramas não foram vistos como recursos didáticos por cerca de 40% dos alunos. Este número pode ser compreendido ao analisarmos as respostas da próxima questão, haja vista que 40% dos alunos tiveram pouco ou nenhum contato com os recursos citados em sala; logo, não os reconheceram como material didático.

Todos os recursos da questão anterior foram listados novamente na terceira questão, e, ao lado de cada um deles, apresentados quatro graus de contato (nenhum, pouco, médio e muito). Na análise das respostas é possível observar que o livro didático e a lousa foram os recursos com os quais os alunos tiveram maior contato; 200 alunos relataram ter médio ou muito contato com o livro enquanto 234 relataram médio e muito contato com a lousa. Cerca de 25% dos respondentes tiveram contato com computador e pouco mais de 50% com o projetor de slides, o que pode ser explicado pelo fato de que 45,3% dos alunos da pesquisa são oriundos de escolas particulares. Mais de 75% declararam não ter nenhum contato com painéis, jogos físicos, digitais, música, teatro e hologramas, o que explica não reconhecerem estes como materiais didáticos na segunda questão. Estes dados questionam alguns fatores, como a formação e atualização do professor. Nosso professor, muitas vezes, ainda é ensinado a lecionar de forma tradicional, com recursos desgastados. Ao sair da universidade ele reproduzirá o que aprendeu e entramos num ciclo vicioso. Seria uma mentira dizer que todos são dessa forma; existem professores de graduação que se esforçam para apresentar novas formas de ver o processo de ensino. Mas muitos graduandos, acostumados com o tradicional, não param para refletir, para se autoanalisar e acabam por “jogar fora” o que de novo foi ensinado, o que é uma hipocrisia. Como um futuro educador não está aberto para o aprendizado? O que esperar deste tipo de professor? Possivelmente, é resultado da falta de diálogo em sala e mecanização do processo.

Novamente, os 14 materiais foram listados e questionada a frequência com que o professor de biologia utilizava estes recursos. Em oposição à questão anterior, o recurso mais conhecido no fundamental foi o menos utilizado no ensino médio. O livro didático foi apontado por 85% dos alunos como nunca utilizado em sala pela professora de biologia. O livro didático de biologia, assim como os livros de outras disciplinas, tem muitas páginas, o que o torna pesado, difícil de carregar. Os alunos têm, ao menos, 12 livros e 8 aulas por dia e não há armários disponíveis para todos na escola; por esse motivo, é utilizado como consulta e estudo em casa. O quadro negro é frequentemente utilizado, confirmado com resposta de 200 alunos. No quadro não são expostos textos inteiros. Não há tempo para isso, já que cada aula tem 50 minutos. São colocados tópicos que serão abordados, para que os alunos possam se localizar e estudar em casa. O projetor de slides aparece em segundo lugar: 86% dos alunos apontam sua utilização recorrente. A citologia é um campo microscópico, por isso são necessárias imagens para que o aluno possa relacionar os conceitos. Na escola não existe microscópio, o que justifica o uso do projetor nas aulas do primeiro ano.

Partindo do ponto que o aluno precisa se interessar para querer se aprofundar e construir saberes, a questão número cinco visou o grau de identificação dos alunos com cada um dos 14 materiais descritos. Novamente, algumas respostas se complementaram. Cerca de 50% dos discentes entrevistados declararam ter pouco ou nenhum interesse em painéis, jogos físicos, digitais, música, teatro e hologramas, justamente por serem recursos com os quais os respondentes tiveram menos contato durante a vida escolar. Como um jovem não se interessa por jogo ou música? É nítida a afinidade deles por estes recursos, mas não dentro da sala de aula. Eles não conseguem enxergar estes materiais como participantes do processo educacional; foram direcionados a isso. O interesse pelo celular apareceu de forma significativa. Pouco mais de 25% dos alunos declararam não se interessarem pelo recurso em sala, o que poderia ser aproveitado pelos docentes ao elaborar um plano de aula. A lousa e o livro também apareceram significativamente: 75% dos alunos se identificaram de forma média a excessiva com o livro e 87,5% da mesma forma com a lousa. O alunado é muito preso à forma verbal de ensino. Quantas vezes, ao ensinar, o professor não escutou a frase: “Não apague, ainda não copiei” ou “Como posso escrever isso no meu caderno?” Como se só o que está escrito tem valor. É uma visão equivocada até dentro da comunidade docente; posso usar um filme para ensinar, uma imagem para explicar, mas na avaliação o processo precisa ser verbal. Por quê? Outras formas de linguagem também dão conta da avaliação, não precisam ser utilizadas apenas como complemento.

Após os questionários e compilação das respostas, foram elaborados apenas dois roteiros[57], devido ao tempo utilizado na aplicação destes em sala de aula. Inicialmente, a ideia era a partir das respostas da quinta questão, elaborar roteiros que abarcassem os materiais com os quais os alunos mais se identificassem, como o celular. Contudo, se for negligenciado ao aluno o contato com os outros tipos de materiais, eles nunca os reconhecerão como recurso didático e tão pouco desenvolverão afinidade com estes. A pesquisa demonstrou que o interesse está atrelado ao conhecimento e cultura dos discentes. Partindo desse suposto, foram elaborados roteiros que trabalhassem com a linguagem não verbal tridimensional e bidimensional. O roteiro não substitui o planejamento. A ausência de um plano em conjunto com as dificuldades encontradas cotidianamente nas escolas tem levado os docentes à improvisação em sala, o que prejudica o trabalho escolar como um todo (FUSARI, 1998). Os roteiros desenvolvidos apenas fornecem ideias, indicam sugestões que podem ser trabalhadas por cada profissional de acordo com sua realidade, expectativas e personalidade.

4.2 Roteiro 1 - linguagem imagética tridimensional: "célula 3d"

A proposta foi a construção pelos alunos de um modelo anatômico celular. As disciplinas de artes e biologia dialogaram nesse roteiro, pois os modelos celulares não são meras réplicas de células comuns, antes possuem aspecto e materiais embasados em estilos artísticos (Rococó, Bauhaus e Pop Art).

Espermatozoide – Bauhaus - *a* função do espermatozoide é transportar o material genético até o gameta feminino e adentrá-lo para que a fusão dos cromossomos possa ocorrer. Transporte e penetração são as funções básicas do espermatozoide e, para tal, essa célula conta com adaptações como: formato hidrodinâmico, flagelo helicoidal, enzimas que destroem a barreira do gameta feminino e organelas que fornecem energia para a movimentação. Assim, o aluno poderia alterar todas as cores no espermatozoide, já que são aleatórias e não tem ligação com funcionalidade. Do mesmo modo, poderia mudar parcialmente a sua forma, mantendo somente o aspecto hidrodinâmico. O primeiro ano de eletrônica desenvolveu um espermatozoide a partir de colheres de metal, já que o movimento não mistura muitos materiais e nem os esconde nas obras. Os alunos encontraram semelhança morfológica entre a cabeça do espermatozoide e a colher. Duas colheres foram utilizadas:

[57] Roteiro é um manuscrito contendo a descrição do determinado projeto para que qualquer pessoa possa reproduzi-lo. Uma espécie de passo a passo.

a primeira para demonstrar a cabeça (colher maior) e a segunda, o núcleo (colher menor). As enzimas presentes no acrossomo foram simbolizadas por marcas, feitas com um furador de metal, utensílio que é usual entre os alunos de eletrônica nas aulas práticas. Com a utilização da colher, o formato hidrodinâmico e a função de transporte foram mantidos. O flagelo foi construído com arame torcido, respeitando seu movimento e sua forma (figura 1 A).

Célula vegetal – Pop Art - as células vegetais são as unidades dos organismos pertencentes ao reino *plantae* e sua configuração é semelhante à célula animal. As células vegetais são fotossintéticas e, para tal, possuem cloroplastos que guardam a clorofila, responsável pela absorção da energia luminosa, organela ausente nas células animais. A clorofila é verde e este aspecto não poderia ser mudado nos modelos 3D. A forma da célula também é peculiar, pois são hexagonais ou octogonais, colocadas de maneira justaposta uma a outra, o que impede a movimentação e limita a flexibilidade. Por esse motivo, uma planta quebra ao ser dobrada.

Na sala de Mecânica, os estudantes elaboraram uma célula vegetal com aspectos da Pop Art. Respeitaram sua forma reta, alterando apenas a quantidade de faces. A membrana plasmática foi feita com pedaços de história em quadrinhos. Os cloroplastos que, não podem mudar de cor, foram representados por anéis do lanterna verde. O retículo que transporta foi retratado pelo batmóvel. Todas as outras organelas correspondiam a heróis da D.C. Comics®. O núcleo, como local de comando, foi simbolizado pela Warner Bros (figura 1 B).

Plaquetas – Pop Art - as plaquetas não são células inteiras; trata-se de pedaços irregulares de uma célula maior – o megacariócito – localizado na medula óssea vermelha. São transportadas pela corrente sanguínea e importantes no processo de coagulação e cicatrização. Um ferimento expõe o interior do corpo ao meio, deixando o suscetível a infecções. Ao criar uma "casquinha", as plaquetas criam uma separação entre o interno e o externo. Os alunos de Mecânica desenvolveram uma analogia entre um tênis e as plaquetas. O tênis é transportado pelo pé, assim como as plaquetas pela corrente sanguínea. O calçado cria a separação entre o pé (interior) e o ambiente (exterior). O próprio tênis seria a "casquinha", citada anteriormente. Assim como as plaquetas, o sapato não tem uma forma padrão, pois existem inúmeros modelos e tamanhos, mas todos com a mesma função. As cores estão inspiradas no movimento (figura 1 C)

Eritrócito – Rococó - *o*s eritrócitos, também conhecidos como glóbulos vermelhos, constituem nosso tecido sanguíneo. Têm origem na medula óssea vermelha e sua função é transportar a hemoglobina. A hemácia tem uma forma e constituição singular e como sua função é o transporte, tudo visa a minimização de volume. Por este motivo, ela não possui núcleo ou organelas. No glóbulo

vermelho, encontramos a hemoglobina, proteína conjugada com o ferro, daí a cor avermelhada do sangue. É a hemoglobina que se acopla à molécula de oxigênio e de gás carbônico. O curso de logística pensou em um porta-joias, levando-se em consideração a importância do que o eritrócito guarda. O objeto foi decorado com tecidos rendados e pérolas, que remete ao movimento Rococó. Dentro do porta-joias, a hemoglobina foi pensada como tubos de cor vermelha – que não pode ser mudada – e os grupos heme (ferro) foram retratados com bijuterias. Duas joias dentro do objeto simbolizaram o oxigênio (figura 1 D).

Figura 1 - Espermatozoide (A); Célula Vegetal (B); Plaquetas (C); Eritrócito **(D)**



Fonte: Arquivo pessoal

4.3 Roteiro 2 – mitose, meiose e a linguagem não verbal

. O processo de mitose e meiose foi explicado em sala e a partir disso os alunos deveriam procurar no seu cotidiano, em seu meio, processos que se assemelhassem a mitose e meiose. A única regra era que não poderiam aparecer registros verbais; os resultados deveriam ser fotos, colagens ou gravuras. Nesse roteiro, a linguagem imagética bidimensional é utilizada. Além disso, os alunos foram orientados a fugir dos ícones; não era para parecer uma divisão celular, apenas a função desta deveria estar evidente. A professora de artes os orientou no tipo de desenho, forma para pintar, cores a serem utilizadas e enquadramento fotográfico para aqueles que fossem fotografar. A seguir, alguns dos trabalhos. Os títulos foram dados por eles. Alguns alunos fizeram

de forma equivocada, trocando um processo pelo outro ou fazendo só um tipo de processo. Foram chamados e perceberam seu erro.

Power Rangers, mitos ou meios? Colagem - nessa colagem temos uma famosa série infanto-juvenil dos anos de 1990. *Power Rangers* eram seres humanos comuns que, ao sinal de perigo, tornavam-se super-heróis. As batalhas sempre eram épicas e destruíam os centros urbanos, pois os vilões sempre eram grandes, monstruosos. Para dar conta do recado, os *Rangers* – quatro na composição original – se uniam e formavam uma espécie de robô imenso, controlado pelos próprios personagens que ficavam dentro do robô. Essa estrutura mecânica é o *Megazord*, primeira colagem. Após as lutas, o *Megazord* inteiro se dividia, desmontava-se nos quatro *Rangers*. O aluno representou a célula antes da meiose com a colagem do *Megazord* e o produto da divisão com os *Rangers* (figura 2 A).

Observação: a foto na parte de cima da figura simboliza o *Megazord*, mas não é ele; o aluno colou outro robô.

Meiose em Maokai: foto - *Maokai* é um personagem de LOL (*League of Legends*), que significa liga das lendas. É um jogo online onde duas equipes, cada uma com design e estilo único, lutam em diversos campos de batalha e modos de jogo. Em resumo, LOL é um jogo de estratégias, que devem ser construídas em conjunto para se alcançar a vitória. Esse personagem possui como habilidade dividir o seu corpo em quatro partes iguais (parte inferior da imagem), representando o processo meiótico (figura 2B).

Mitose de morangos: fotografia - na imagem, vemos inicialmente um morango que, ao longo do processo, vai se duplicar e dividir em dois morangos iguais. Semelhante ao processo de mitose. O que chama a atenção é o olhar do aluno, diante de uma caixa de morangos, ao procurar e encontrar alguns grudados e com o mesmo tamanho do inicial, pois a mitose não é reducional. Ele não colocou só o produto, como a maioria fez, descreveu o processo (figura 2C).

Metrôse: lápis de cor - esta aluna representou a mitose ao longo de um determinado tempo. Como citado anteriormente, a mitose multiplica o número das células: uma se torna em duas, duas em quatro, quatro em oito e assim sucessivamente. Ela representou esse processo em um vagão de metrô. Em algumas estações, parece que as pessoas fazem mitose, de tão cheio que o vagão fica. Exemplo disso é a estação Sé da linha vermelha e azul do metrô em São Paulo (figura 2 D).

Meínions: colagem - os *Mínions* são personagens amarelos de um longa da companhia Illumination Entertainment, lançados no filme *Meu malvado favorito*, de 2015. Essa colagem está totalmente errada. Na primeira imagem, o aluno quis retratar a mitose onde Kevin (mínion maior) se

divide em Bob e Stuart (Mínions menores). Mas, ao retratar a mitose, as células filhas devem ser idênticas à célula mãe. Na segunda imagem, ele quis representar o produto da meiose, já que uma célula se divide em quatro e formaria muito mais células do que a meiose. Mas, na meiose, as quatro células formadas não se dividem novamente, pois já estão com metade da informação gênica. Sendo assim, essa quantidade de Mínions da segunda foto, a partir de uma célula em meiose, é impossível (figura 2 E).

Meixerica: giz de cera - da mesma forma, o aluno representou a célula com material completo (mexerica inteira) e dividido em quatro partes. Aqui temos um equívoco, o aluno deveria ter partido a mexerica em quatro partes iguais e não quatro gomos (figura 2F).

Figura 2 - Power- Rangers (A); Maokai (B); Morangos (C); Metrôse (D)**Meínions(E);**



Fonte: Arquivo pessoal.

3. CONCLUINDO...

Quando o assunto é linguagem, o fim é a morte. Enquanto estruturas vivas e pensantes, produzimos linguagem e somos modificados por ela. “Viver é conhecer. Conhecer é viver”. É cíclico, o mundo não está pronto quando chegamos nele, conhecer é o principal meio de construção (PELLANDA, 2009, p. 37-38). Da mesma forma que, ao nascer, o mundo não está pronto, não permanece da mesma forma; ele é vivo e dinâmico, porque somos vivos e dinâmicos. Daí o título

“concluindo” e não “conclusão ou considerações finais”. Não pode existir conhecimento elaborado de forma única, separado da experiência pessoal.

As aulas têm que proporcionar experiências para que os alunos se sintam envolvidos e possam construir conhecimento. A autonomia do aluno produz este estado de experiência, contato com materiais didáticos diversos também. Nesse sentido, a diversificação de linguagens em sala é mais do que importante, é necessária, fundamental ao educando atual. Considere um aluno que possui um aparelho de TV conectado à internet, um videogame onde os gráficos parecem reais, um celular com jogos e aplicativos em sua mão. Esse mesmo aluno chega em sala e se depara com um quadro negro cheio de palavras escritas em giz branco que não fazem parte do seu cotidiano e um professor sentado com um livro didático. Isso realmente vai funcionar? O governo, o sistema, a escola, a família, tudo contribui positiva ou negativamente; contudo, é o professor que prepara a aula, é o professor quem ministra, ele seleciona a linguagem, o material a ser utilizado. A pluralidade e diversificação do recurso é uma extensão da criatividade do educador, que não está necessariamente ligada ao recurso financeiro da instituição. Lembrando que criatividade não é só um talento inato, também pode ser construído, demanda conhecimento e esforço, vontade da parte do professor. Pellanda (2009, p. 41) acredita que “[...] o futuro do organismo nunca está determinado em sua origem. É compreendendo isso que temos de considerar a educação e o educar”. Professor não é e nunca será uma profissão comum, e não quero aqui levantar uma discussão para o tema, pois não é esse o objeto do trabalho, porém o professor está atrelado ao foco da pesquisa; sem ele, a diversificação em sala não ocorre.

Utilizar diferentes formas de linguagem para educar e avaliar não é um processo fácil nem rápido; os frutos não aparecem rapidamente. É árduo; uma aula pautada na linguagem verbal, comumente, vimos, é um pouco mais fácil de pensar, montar e aplicar. A forma não verbal traz estranheza aos alunos no primeiro momento. A percepção deles não está acostumada com este tipo de linguagem; muitos até acham que não estamos ensinando. A intersecção com outras disciplinas também não é um processo simples, demanda tempo, diálogo, conhecimento nas áreas onde se dará a intersecção; caso contrário, o projeto interdisciplinar vira um “Frankenstein” ou uma colcha de retalhos.

“O que” ensinar é importante, mas “como” ensinar é mais importante. Precisamos pensar em estratégias pedagógicas que desencadeiem situações internas aos alunos, ambientes que proporcionem a experiência. E desse processo interativo surge um novo sujeito. É possível ensinar biologia diversificando as formas de linguagem, principalmente a não verbal. Os alunos saem do campo da conceituação e passam à funcionalidade das estruturas citológicas. Os projetos aproximam

os educandos do educador, a intersecção com outra disciplina tira o aluno da zona de conforto, da trivialidade citada anteriormente. É da e para interação, para o diálogo que nasce a linguagem, que culturalmente é selecionada, evoluindo e deixando descendentes. O ciclo é sem fim, indo e concluindo, concluindo e indo.

REFERÊNCIAS

AURÉLIO. **Dicionário do Aurélio Online.** 2018. Disponível em: https://dicionariodoaurelio.com/linguagem. Acesso em: 28 mar. 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

_____. **Extensão ou comunicação?**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários a prática educativa. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FUSARI, José Cerchi. **O planejamento do trabalho pedagógico**: algumas indagações e tentativas de respostas. São Paulo: FDE, 1998.

FUSARO, Márcia do Carmo Felismino (org.). **Artes tecnológicas aplicadas à educação.** São Paulo: COD3S Ltda, 2018. *E-book*.

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute *et al*. Educação em ciências e matemática: A função da linguagem no contexto da sala de aula. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 19, e2657, p. 1-18, nov. 2017.

MATURANA, Humberto. **Cognição, ciência e vida cotidiana.** Organização e tradução de Cristina Magro e Victor Paredes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

_____. **De máquinas e seres vivos**: Autopoiese – organização do vivo. 3. ed. Tradução de Juan Acuña Llorens. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PAZ, Octávio. **Signos em Rotação**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

PELLANDA, Nize Maria Campos. **Maturana e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SOUZA, Salete Eduardo de. **O uso de recurso didático no ensino escolar**. Trabalho apresentado no I Encontro de Pesquisa em Educação, IV Jornada de Prática de Ensino, XIII Semana de Pedagogia da UEM: "Infância e Práticas Educativas", Maringá, 2007.

11 a 13 JUNHO 2020
IV CONEPI
IV CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO & PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES
conepi.contatosempreendimentos.com.br
CCHLA (UFPB) João Pessoa, PB

CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS DE DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL II DA REDE PÚBLICA DE JOÃO PESSOA - PB

XAVIER NETO, Lauro Pires
Doutor em Educação
Centro Universitário de João Pessoa (UNIPÊ)
lauroxavierneto@gmail.com

SILVA, Gabriel Guedes da
Graduando em Bacharelado em Educação Física
Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI)
gabrielguedesdsilva@gmail.com

RESUMO

Neste artigo foi possível analisar as concepções pedagógicas de professores do ensino fundamental II, no contexto da educação pública local, procuramos revelar a correlação que se estabelece entre concepções pedagógicas dos profissionais com as concepções que embasam o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas participantes. A população pesquisada foi a dos professores da rede pública da zona sul de João Pessoa/PB. Para atender a essa demanda a amostra foi composta por 04 escolas públicas de João Pessoa/PB, escolhidas de modo aleatório e por conveniência, nas quais foi selecionado o grupo de docentes que contemplou o ensino fundamental II, sendo aplicado o questionário com 27 professores, destes, 09 foram entrevistados. Para o tratamento do material coletado foi utilizada a Análise de Conteúdo (AC) de Bardin (1992), onde a informação coletada em campo a partir de um roteiro específico que se divide em pré-análise e exploração do material. Utilizamos a AC para organizar o material coletado através do questionário e da entrevista. Para a análise dos PPP's foi utilizada a abordagem metodológica crítico - dialética a partir de três categorias de acordo com Gamboa (1998): concepção de homem, de educação, de sociedade e de mundo. Essa abordagem metodológica tem como característica o estudo do fenômeno através de seu contexto histórico, revelando a essência da relação sujeito/meio. Com relação a formação inicial, 21 cursaram na modalidade presencial e 06 não citaram. Foi possível observar que de forma majoritária que suas formações foram presencias, sendo, 02 na rede privada confessional, 02 na privada não-confessional. Quando perguntado sobre os programas de formação continuada, 20 citam participar da formação continuada fornecida pela Prefeitura Municipal de João Pessoa (PM-JP), 7 citam não ter realizado formações continuadas, sendo estes docentes vinculados a Secretaria de Educação do Estado da Paraíba (SEE-PB). Sobre as concepções pedagógicas, 59% dos participantes respondem a esse questionamento, porém existe uma discordância, pois alguns citam as concepções pedagógicas da educação e a maioria citam concepções específicas das disciplinas, com citações de autores de livros didáticos, não apresentando um referencial pedagógico, o que demonstra que na sua formação superior não houveram conhecimentos aprofundados acerca das teorias pedagógicas. Por fim, com as

informações obtidas, é possível encontrar características que contribuam para uma maior compreensão sobre a realidade dos profissionais da educação, possibilitando pesquisas mais aprofundadas nas áreas de formação inicial e continuada, bem como o aumento de estudos sobre as concepções pedagógicas da educação.

Palavras-Chave: Educação, Formação continuada, Concepções pedagógicas.

INTRODUÇÃO

O presente artigo foi desenvolvido por meio dos estudos realizados pelo grupo de pesquisa: Análise das Concepções e Práticas Pedagógicas de Docentes da Rede Pública de João Pessoa - Paraíba. As escolas pesquisadas estão localizadas na Zona Sul de João Pessoa. Para tanto, o presente trabalho teve o objetivo de analisar as concepções pedagógicas de professores do ensino fundamental II da rede pública de ensino de João Pessoa-Paraíba, correlacionando as concepções que norteiam o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas.

Atualmente, a educação brasileira encontra-se em um quadro de dificuldades e incoerências, no que se diz respeito às ações efetivas das políticas públicas. Fortalecendo esses problemas, os dados mostram baixos resultados alcançados pelas unidades escolares no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e os recentes dados do Índice de Desenvolvimento Humano dos Municípios (IDHM) que colocaram à educação como o fator de rebaixamento do índice geral nos estados e municípios[58], expõe a fragilidade das políticas públicas direcionadas para a educação.

De acordo com Freitas (2007), a qualidade da educação pública sofre influência das condições inadequadas para o exercício do trabalho e formação deficiente dos educadores, sendo os fatores causadores o baixo investimento público e as precárias condições de atuação dos profissionais da educação. Com isso, deve-se designar políticas de profissionalização e formação continuada de professores e proporcionar condições de infra-estrutura, permitindo o enriquecimento da área apropriando-se de concepções e práticas a partir da realidade que estão inseridos. Segundo Freitas (2007):

> A necessidade de uma política global de formação e valorização dos profissionais da educação que contemple de forma articulada e prioritária a formação inicial, formação continuada e condições de trabalho, salários e carreira, com a concepção sócio-histórica do educador a orientá-la, faz parte das utopias e do ideário de todos os educadores e das lutas

[58] Dados divulgados em junho de 2013 por uma pesquisa organizada pela Organização das Nações Unidas (ONU) e pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA).

> pela educação pública nos últimos 30 anos. Contudo, sua realização não se materializa no seio de uma sociedade marcada pela desigualdade e pela exclusão própria do capitalismo. Entender estas amarras sociais é importante para que não criemos ilusões de soluções fáceis para os problemas da educação e da formação. (FREITAS, 2007, p. 1204).

As concepções de ensino sofreram e sofrem os impactos da política educacional (econômica), fato esse que podemos constatar pela trajetória histórica das políticas públicas brasileiras. Cremos, que, atualmente, a pesquisa sobre as concepções pedagógicas de professores deva estar embasada por uma análise das concepções propositivas da educação. Além disso, percebe-se a necessidade de verificar a formação de professores para podermos contribuir com uma ação que seja realizada sob um olhar crítico, percebendo que a Educação não é algo solto, difuso, desatento e desarticulada da realidade imposta pelas políticas da macroeconomia - assim como a escola não o é.

Para Saviani (2003), as teorias da educação estão divididas em dois grupos: as teorias não-críticas: pedagogia tradicional, pedagogia nova e pedagogia tecnicista e as teorias críticas: pedagogia libertadora, libertária e histórico crítica. No contexto das teorias críticas existem as teorias crítico-reprodutivistas: teoria do sistema de ensino como violência simbólica, teoria da escola como aparelho ideológico do estado (AIE) e teoria da escola dualista e as teorias críticas. Marsiglia (2011), trata das práticas pedagógicas nas teorias educacionais, sendo elas: teorias não críticas, a educação tem duas funções: qualificação de mão de obra e formação do controle político; teorias crítico-reprodutivistas, teorias da escola com violência simbólica; e teorias críticas, fazem uma análise crítica da sociedade e, consequentemente, da educação.

O livro “Escola e Democracia”, de Demerval Saviani (2003), trata das questões pedagógicas das principais teorias da educação. Sendo divididas em dois grupos: as teorias não-críticas e as críticas (incluindo as concepções crítico-reprodutivas). O primeiro grupo considera a marginalidade como um problema social, onde a educação é um instrumento de equalização social, portanto, capaz de corrigir esse desvio. O segundo grupo, por sua vez, afirma que a sociedade é marcada pela divisão em classes e a escola um aparelho que sustenta essa divisão, sendo assim, um instrumento de marginalização, porém tendo a escola como instrumento que irá aumentar a exclusão social.

Dentro das teorias não-críticas temos a *Pedagogia Tradicional,* que trata o tema da ignorância social como a causadora da marginalidade, e a escola surge como solução a essa ignorância. Nesta teoria, a figura central no processo educacional é o professor - diretivo e conteudista - e o processo educacional é caracterizado pelo ato de o aluno “aprender”. As questões relativas ao sistema econômico, divisão de classes e os problemas sociais não estão vinculadas ao arcabouço teórico-metodológico desta concepção, que epistemologicamente assume uma aproximação com o positivismo.

Os pioneiros da Escola Nova laçam, na década de 30, um manifesto com o intuito de romper com os ideais da concepção tradicional e afirmam o caráter da chamada *Pedagogia Nova*, que trata a marginalidade, sobre um outro viés, agora como fruto da rejeição social, cabendo à escola o papel de fazer com que os rejeitados (ou diferentes) se ajustem ao sistema escolar. O processo educacional passa a ter o aluno como o centro das ações pedagógicas e o importante passa a ser "aprender a aprender" – lema da Pedagogia Nova. Segundo Saviani (2003), a racionalidade científica marca este momento histórico de ruptura com a concepção tradicional.

Uma outra concepção que marca profundamente a realidade educacional brasileira é a *Pedagogia Tecnicista* caracterizada pela mecanização nos procedimentos metodológicos educacionais, padronizando o modelo ensino-aprendizagem e intensificando os meios e instrumentos didáticos. Os marginalizados do sistema serão considerados incompetentes, pois "todos" dispõem dos mecanismos da aprendizagem e o papel da escola é formar indivíduos eficientes, portanto, o importante é "aprender a fazer". Tal concepção desconsidera as diferenças de classes e ganhou maior notoriedade e visibilidade durante o regime militar instaurado no país. Para Saviani (2003), tal concepção está caracterizada pelo viés da racionalidade tecnicista, que tomou conta do Brasil nas décadas de 1960 até 1980, alterando as normatizações pedagógicas e forma de organização do sistema educacional.

Em outra perspectiva, surgem as teorias crítico-reprodutivistas que fazem uma crítica ao sistema capitalista de produção, porém consideram a escola como mera reprodutora deste sistema, fortalecendo a divisão entre as classes. Segundo esta concepção a classe dominante exerce um poder tão absoluto, em diversas esferas da vida social (inclusive a escola) que se torna inviável qualquer reação por parte da classe dominada, através da escola. Por causa disso, ela acaba se encaixando na denominação crítico-mecanicista, apresentando um caráter não dialético, a-histórico, considerando a sociedade capitalista não suscetível a transformações, um fenômeno que se justifica em si mesmo.

Dentre as correntes da concepção crítico-reprodutivista, segundo Saviani (2003), temos: *Teoria do Sistema de Ensino como Violência Simbólica,* onde a escola se apresenta como agente de imposição da cultura dominante aos dominados. A função da educação seria a reprodução das desigualdades; *Teoria da Escola como Aparelho Ideológico de Estado,* aqui a escola age reproduzindo as relações de exploração capitalista, os marginalizados são a classe trabalhadora; *Teoria da Escola Dualista*, a escola dividida em duas, espelhada na divisão capitalista em burguesia e proletariado. A escola tem a função de inculcar a ideologia burguesa na formação da força de trabalho, impedindo, ainda, o desenvolvimento da ideologia do proletariado.

As teorias crítico-reprodutivas não possuem uma proposta pedagógica, elas se empenham apenas em explicar o mecanismo de funcionamento da nossa escola, servindo apenas como denúncia à pedagogia oficial dominante e não como solução para o problema da educação, ignorando a categoria de ação recíproca entre educação e sociedade, pois o determinado também reage sobre o determinante. Para Saviani (2008), essa concepção se restringe a apontar os erros da nossa escola não propondo soluções, e por isso tornando-se inútil no sentindo da transformação social.

As teorias críticas para Saviani (2008), tratam dos saberes do povo unidas em duas partes: a primeira nas ideias de autonomia das suas estruturas, à parte dos moldes escolares e a segunda, direcionada a estruturas escolares, permitindo a aproximação das camadas populares aos saberes sistematizados, utilizados os espaços para expressão das ideias populares e exercício de autonomia popular.

Nas concepções críticas, encontramos de acordo com Saviani (2008): *Pedagogia Libertadora,* concepção elaborada e propagada por Paulo Freire, faz uso da expressão "educação popular", onde suas metodologias são voltadas a educação do povo, em contraposição as classes dominantes; *Pedagogia Libertária,* se assume como "Pedagogia da Prática", fazendo crítica aos moldes de ensino que não levam em consideração a prática social, onde os professores e alunos devem exercer suas funções fazendo usa da criatividade, com o objetivo de resolver os problemas de forma prática; *Pedagogia Histórico Crítica,* trata da educação, seguindo as trilhas históricas criadas coletivamente pelos homens, fazendo uso da prática social, mostrando que professores e alunos devem caminhar unidos, na resolução das problematizações, mesmo, posicionados em lugares diferentes na sociedade.

No ambiente escolar podemos encontrar o documento que expões as concepções que norteiam suas atividades, o Projeto Político Pedagógico (PPP) que é apontado por Veiga (2004, p. 1) como, "uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente [...] com os interesses reais e coletivos da população majoritária". A partir desta construção pautada nos interesses da comunidade escolar, nortearia uma construção democrática desse projeto e consequentemente a transformação de situações pedagógicas podendo minimizar os problemas sociais trazidos à escola.

Conforme Veiga (2004, p.13), por ser um projeto, busca um rumo uma direção, com o compromisso definido coletivamente. É político pelo compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. E pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade. Portanto, entende-se que o PPP passa por constates reflexões em todo seu processo de construção, na busca de resoluções de

problemas por alternativas viáveis, não visando apenas uma construção formal do ambiente escolar, mas uma adaptação as necessidades em todo processo vivido.

Assim, neste artigo ao analisarmos as concepções pedagógicas de professores do ensino fundamental II, no contexto da educação pública local, procuramos revelar a correlação que se estabelece entre concepções pedagógicas dos profissionais com as concepções que embasam o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas participantes.

MATERIAIS E MÉTODOS

O campo da pesquisa qualitativa é uma referência que une diferentes correntes que possuem em comum a oposição aos métodos experimentais nas ciências humanas e sociais. E é neste sentido que se aproximou-se de uma vertente da pesquisa qualitativa. Ela está vinculada diretamente às questões sociais das pessoas envolvidas na pesquisa, rompendo com o modelo burocrático e podendo compartilhar saberes e proposições das temáticas investigadas. Segundo Thiollent (2000, p.8): "um dos principais objetivos desta proposta consiste em dar aos pesquisadores [...] os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem, em particular sob formas de diretrizes de ação transformadora. "

A população pesquisada foi a dos professores da rede pública da zona sul de João Pessoa/PB. Para atender a essa demanda a amostra foi composta por 04 escolas públicas de João Pessoa/PB, escolhidas de modo aleatório e por conveniência, nas quais foi selecionado o grupo de docentes que contemplou o ensino fundamental II, sendo aplicado o questionário com 27 professores, destes, 09 foram entrevistados.

Entretanto, pesquisar significa intervir e não aceitar a tradicional posição de neutralidade, como também deve acontecer uma interlocução efetiva com todas as pessoas envolvidas no processo. Minayo (2001, p. 54) nos lembra as pessoas e os grupos que participam de uma pesquisa "são sujeitos de uma determinada história a ser investigada", portanto as escolas serão, na ótica da autora, "um palco de manifestações de intersubjetividades e interações", promotoras da construção de conhecimentos novos.

Minayo (2001), afirma que existem um conjunto de técnicas a serem utilizadas tanto para a pesquisa de campo, entre as quais destacamos: entrevistas, observações, formulários, história de vida (p. 43). Deste conjunto clássico foi-se apropriado dos questionários e das entrevistas. A coleta de dados foi realizada com a aplicação de questionários, realização de entrevistas e utilizando os diários

de campo, que foi potencializado durante os seguintes momentos: vivência da realidade e em dois encontros de planejamentos.

O primeiro momento foi a Vivência da Realidade Escolar. Este processo deu-se através da ida às escolas e à comunidade, justamente para vivenciarmos com os professores da rede a realidade cotidiana escolar e comunitária. Foram interações entre os diferentes atores envolvidos, buscou-se promover uma relação dialógica, através de conversas formais e informais (rodas de conversa), sendo um processo contínuo, e não algo restrito ao início das atividades. Portanto, vivenciar uma realidade, suas riquezas e dificuldades, é um processo ininterrupto ao longo das atividades formativas. Neste sentido, a ida às escolas e às comunidades foram fatores importantes para uma maior aproximação e relação com a realidade e os indivíduos envolvidos (direta e indiretamente) no sistema educacional.

Outro destaque foi a observação em dois Encontros de Planejamento. Momentos realizados ao longo do ano letivo, nos quais os professores se encontraram com a coordenação pedagógica da escola, situação caracterizada pelo espaço de reflexão sobre as ações pedagógicas dos professores, com a análise dos desempenhos dos alunos e formas de melhorias na relação professor-aluno.

Para o tratamento do material coletado foi utilizada a Análise de Conteúdo (AC) de Bardin (1992). De acordo com este estudioso a AC visa organizar a informação coletada em campo a partir de um roteiro específico que se divide em pré-análise, momento em que se escolhe o material que atende aos objetivos da pesquisa; exploração do material, movimento em que o(a) pesquisador(a) aplica as técnicas que escolheu segundo seus objetivos. Utilizamos a AC para organizar o material coletado através do questionário e da entrevista.

A partir do tratamento das informações coletadas via questionário e entrevista, os dados foram agrupados em dois temas, a saber: a) Formação superior inicial, continuada e pós graduação dos docentes do ensino fundamental II da rede pública de João Pessoa/PB; e b) Conhecimento das proposições ou concepções pedagógicas das áreas de ensino dos docentes do ensino fundamental II da rede pública de João Pessoa/PB.

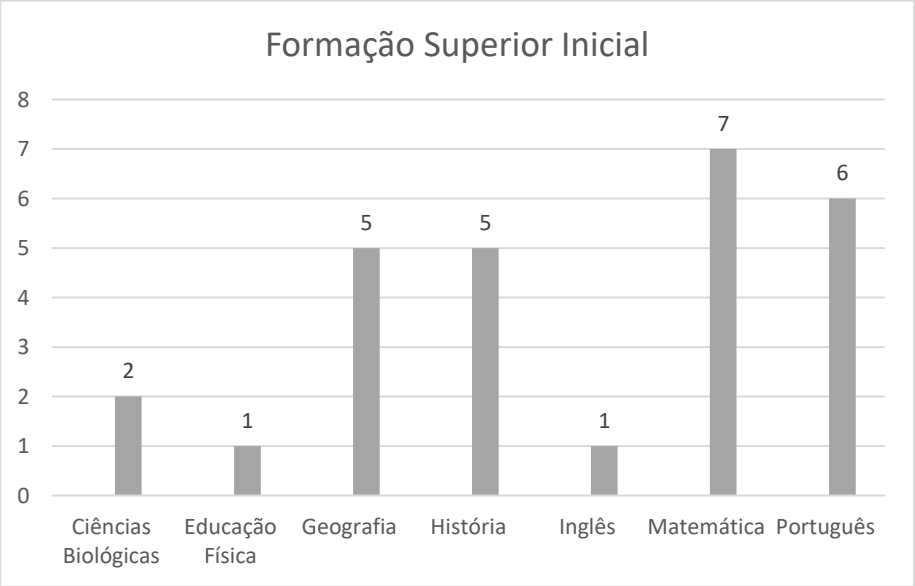
Para a análise dos PPP’s foi utilizada a abordagem metodológica crítico - dialética a partir de quatro categorias de acordo com Gamboa (1998): concepção de homem, de educação, de sociedade e de mundo. Essa abordagem metodológica tem como característica o estudo do fenômeno através de seu contexto histórico, revelando a essência da relação sujeito/meio.

FORMAÇÃO SUPERIOR INICIAL, FORMAÇÃO CONTINUADA E PÓS GRADUAÇÃO DOS DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL II DA REDE PÚBLICA DE JOÃO PESSOA/PB

Com o intuito de analisar a formação superior inicial, a formação continuada oferecida pelas redes de ensino e formação em alguma pós graduação, bem como, outras informações que serão mostradas no decorrer das discussões, os dados foram obtidos por meio dos questionários aplicados com os professores do ensino fundamental II sendo correlacionados com os dados obtidos das entrevistas realizadas com 9 docentes.

O gráfico 1, ilustra as informações das áreas de formação superior dos professores.

Gráfico 1 – Formação Superior Inicial



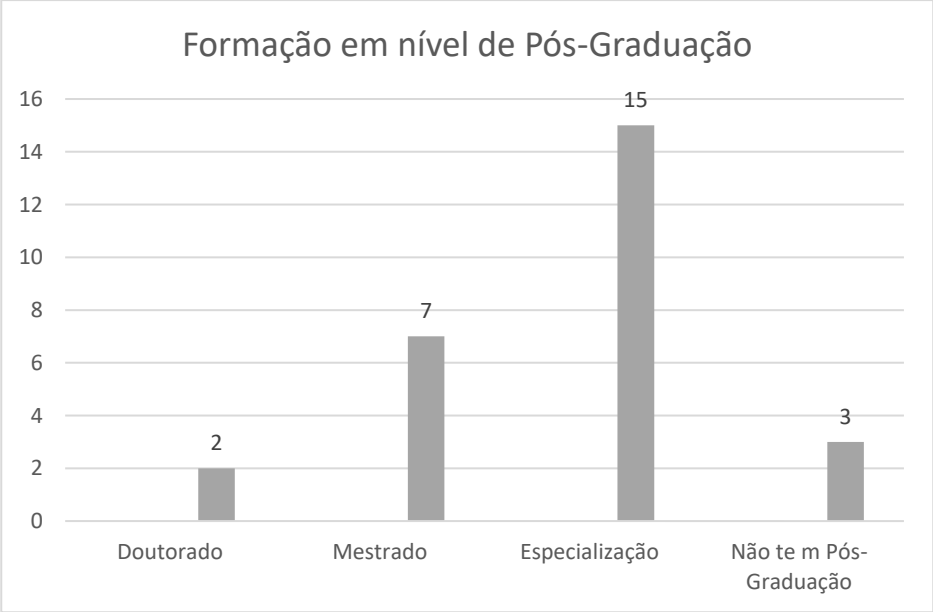
Fonte: Dados da Pesquisa (2019)

Com relação a modalidade das formações superiores, dos 27 professores participantes da pesquisa, 21 cursaram na modalidade presencial e 06 não citaram. Foi possível observar que de forma majoritária que suas formações foram presencias, sendo, 02 na rede privada confessional, 02 na privada não-confessional. Formaram-se 10 na rede pública, sendo 05 na rede pública estadual e 05 na rede pública federal. Os outros 13 não citaram qual a rede de ensino de suas formações iniciais.

Quando perguntado se consideram que receberam formação suficiente para o trabalho que realiza, 11 responderam que não e 16 que sim, ou seja, 40,7% dos professores afirmam que não receberam formação suficiente, apesar de suas formações serem na maioria presenciais, onde, a vista de qualidade para formação, é a mais indicada.

No gráfico 2, a seguir, é possível observar as formações em nível de pós-graduação.

Gráfico 2 – Formação em nível de Pós-Graduação



Fonte: Dados da Pesquisa (2019)

Observa-se que dos 27 professores, formaram-se nas modalidades, 18 presencial, 03 semipresencial, 02 em Ead, 01 não citou a modalidade e 03 não cursaram pós-graduação.

Quando perguntado sobre os programas de formação continuada, 04 não frequentaram e 23 já frequentaram ou frequentam, destes, 20 citam participar da formação continuada fornecida pela Prefeitura Municipal de João Pessoa (PM-JP), que atualmente, é realizada na modalidade EaD, 7 citam não ter realizado formações continuadas, sendo estes docentes vinculados a Secretaria de Educação do Estado da Paraíba (SEE-PB).

Conforme a meta 15 do Plano Municipal de Educação de João Pessoa (PME-JP, 2015, p. 62), que dialoga com a meta 23 do Plano Estadual de Educação da Paraíba (PEE-PB, 2015, p.130) e a meta 16 do Plano Nacional de Educação (PNE, 2015, p. 276), tem por estratégia articular uma formação continuada para “os docentes e dos demais profissionais da Educação e funcionários das escolas, contemplando palestras, jornadas pedagógicas, seminários, encontros, simpósios, cursos com duração variada etc., suprindo-se as carências identificadas em áreas específicas;”.

Ao perguntar sobre a formação continuada oferecida pela PM-JP, dos 20 professore vinculados, 12 não citam considerações sobre a formação em que participam ou participaram, 06 informaram que tiveram formações bastante produtivas e 02 informaram que a formação é insuficiente, não contemplado suas áreas de ensino. Na SEE-PB, dos 07 professores vinculados, nenhum citou considerações sobre a formação continuada. Observando as informações, pode-se

perceber que as metas citas estão sendo efetivadas apenas pela PM-JP, contudo, não sendo executados programas de formação continuada pela SEE-PB. Em entrevistas com os docentes da SEE-PB, foi possível obter a seguintes informações:

> O Estado não oferece formação continuada, deveria oferecer, pois para qualquer formação que temos interesse em ter, temos que pagar por conta própria, (ENTREVISTADO 1).
> Faz tempo que não vejo ofertas de formações continuadas do estado, (ENTREVISTADO 2).
> A formação existe para algumas áreas, porém não participo a algum tempo, (ENTREVISTADO 3).
> Não participei de formações continuadas, participo de projetos e programas que são propostos pelo estado, também fiz cursos, sempre com a intenção de aumentar meus conhecimentos, como professor gosto de estar me atualizando, (ENTREVISTADO 4).

Freitas (2007, p. 1221), afirma que "uma política promissora para a formação inicial e continuada dos educadores, deve permitir a participação ativa dos professores e de suas entidades nos processos de definição de sua formação e nos rumos da educação pública em nosso país.". Contudo, é possível entender que essa participação não está sendo colocada em prática, onde o diálogo das entidades com os docentes não ocorrendo, se torna inviável oferecer uma formação que supra as necessidades dos professores, sendo necessário entender a realidade na qual estão inseridos, com isso, sendo um processo que valorização da docência, permitindo uma qualificação adequada, em conjunto com as demandas das escolas.

CONHECIMENTO DAS PROPOSIÇÕES OU CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS DAS ÁREAS DE ENSINO DOS DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL II DA REDE PÚBLICA DE JOÃO PESSOA/PB

Perguntamos se os professores conheciam as proposições ou concepções pedagógicas para sua área de ensino, responderam 04 que não e 23 que sim, destes, 14 não citam as proposições ou concepções com as quais trabalha ou tem aproximação teórica e 13 citam. Quando perguntado se existem autores que embasam suas práticas pedagógicas, responderam 08 que não e 19 que sim, destes 11 não citaram quem são esses autores e quais obras de referência e 16 citam.

Analisando as respostas dos docentes, se faz necessário a observação da coerência entre as concepções utilizadas pelos professores e as informações coletadas nos PPP's das escolas. Com isso, indicarei nãos quadros 2, 3, 4 e 5, as concepções ou preposições que utilizam e os autores que embasam suas práticas.

Quadro 1 – Concepções e Autores: Escola A

ESCOLA A		
Disciplinas:	**Concepções ou proposições que utiliza:**	**Autores e obras que referencia:**
Matemática	Resolução de Problemas, formação de conceitos, letramento matemático, pensamento lógico dedutivo, pesquisa análise - Reflexão e argumentação.	Fiorentin, Jonassen, Piaget, Freire e Gadotti.
Português	Não cita.	Wanderley Geraldi, o jornal da sala de aula, Postos de passagem.
Português	Não cita.	Dornella, Isamitiba.

Fonte: Dados da Pesquisa (2019)

De acordo com as informações apresentadas no PPP da Escola A, a concepção teórico-metodológica utilizada é sócio interacionista (Vygotsky), o PPP (2018, p.12) "acredita que as características fundamentais dessa linha pedagógica possibilitam o desenvolvimento de habilidades e aptidões ao trabalhar com responsabilidades, autonomia, autenticidade, complexidade".

Foi possível analisar que não existe uma apresentação por disciplinas no PPP da escola A, sendo informado apenas um quadro que citas os eixos temáticos e objetivos das disciplinas. Dessa forma, a concepção apresentada pela disciplina de matemática, é uma concepção voltada para a área de ensino, quando cita as resoluções de problemas e reflexão e argumentação, foram citados Piaget, Freire e Gadotti, autores que fundamentam concepções de educação. Os professores da disciplina de português não apresentaram concepções, observando os autores que as disciplinas usam como referência, não é possível encontra semelhança em com as referências do PPP, os outros citados são autores de livros didáticos.

Quadro 2 – Concepções e Autores: Escola B

ESCOLA B		
Disciplinas:	**Concepções ou proposições que utiliza:**	**Autores e obras que referencia:**
Geografia	Geografia e ensino, religião entre o local e o global. Geografia Humanista. Geografia cidadã que torne ou favoreça um cidadão reflexivo.	Milton Santos e Lane Cavalcante.

Português	Teoria Mikhail Bakhti, trabalhando na concepção da análise da linguagem, com base no discurso do cotidiano.	Paulo Freire, Vygotsky, Maria Montessori, Emília Ferreiro, Philippe Perrenoud, Rubem Alves, Mia Couto e Jussara Hoffmann.
História	História Cultural e a Escola de Annales	Paulo Freire, Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira.

Fonte: Dados da Pesquisa (2019)

No PPP da Escola B, é analisado que as concepções teórico-metodológicas utilizadas são: cognitivista (Piaget), sócio interacionista (Vygotsky) e libertadora (Paulo freire), também citando outros estudiosos da educação como: Célestin Freinet; Emilia Ferreiro e Howard Gardner, como referência para a prática educativa. O PPP (2018, p. 12) argumenta, "para que sejam realizados e atendidos estes objetivos de aprendizagem, serão necessários que os professores conheçam e pratiquem alguns conceitos e teorias da aprendizagem, que são fundamentais para que o ensino esteja associado a uma boa aprendizagem e a leitura de mundo dos educandos (...)".

O PPP da escola B, não cita as atividades desenvolvidas por disciplinas, apresentando apenas a concepção de educação da escola. Em resposta aos questionários, os professores não respondem de forma direta quais concepções de educação que utilizam, contudo é possível compreender que suas referências estão coerentes com as do PPP, citando os autores que são a base da construção de suas atividades escolares, sendo outros autores de referências para o desenvolvimento das aulas.

Quadro 3 – Concepções e Autores: Escola C

ESCOLA C		
Disciplinas:	**Concepções ou proposições que utiliza:**	**Autores e obras que referencia:**
Português	Perspectiva sócio-discursiva, que estuda a língua como constructo sócio-cultural, historicamente marcada e situada no espaço. Nesse sentido, parte-se uma concepção de língua, variável, viva, sujeita a modificações. Decorre disso a negação do erro, mas a consideração das variedades linguísticas.	Tomo por referência **Eugênio Coseriu**, para quem a língua é tríplice: sistema, norma e fala. Esta é particular, mas está contida na norma (cultural), que pertence ao sistema, ou seja, o conjunto de normas existentes.
Português	As concepções as quais perpassam o ensino de língua portuguesa são as concepções de leitura e escrita de Koch, as abordagens da análise do discurso, entre outras.	Koch, Marcuschi, Backthin, Mônica Torres, Lopes Rossi. Concepção de Leitura e escrita. Argumentação na língua escrita, sequência didática, estética da criação verbal.

Geografia	Leituras, gráficos, escritas, mapas e outros .	Fábio Bonna Moreirão e Fernando dos Santos Sampaio.
História	A contextualização como fator contribuinte a uma aprendizagem significativa. Essa concepção visa formar alunos criativos e questionadores.	Alfredo Boulos júnior.
História	Educação do Oprimido.	Paulo Freire.

Fonte: Dados da Pesquisa (2019)

Analisando o PPP da Escola C, a concepção teórico-metodológica utilizada é sócio interacionista (Vygotsky), o PPP (2017, p. 33) trata que "não basta permitir a interação entre as crianças e interlocutores mais experientes. É também necessário pensar a respeito dos instrumentos simbólicos e físicos colocados à disposição das crianças nas instituições educacionais.".

Podemos compreender que a concepção de educação da escola está clara em seu PPP. Correlacionando a concepção de educação da escola com a dos professores pode-se entender, na disciplina de português, geografia e história, os professores citam concepções das áreas de ensino, sendo citada por um dos professores de história a obra "Pedagogia do Oprimido" de Paulo Freire, referência da Pedagogia Libertadora. Os outros autores citados são autores das áreas específicas e de livros didáticos.

Quadro 4 – Concepções e Autores: Escola D

ESCOLA D		
Disciplinas:	**Concepções ou proposições que utiliza:**	**Autores e obras que referencia:**
Inglês	Abordagem construtivista, Sócio-Construtivismo e Pedagogia de Projetos.	Chomsky, Vygotsky, Paulo Freire, Saussure, Bakhtui e Bunveniste.
História	Teoria de Paulo Freire, Sócio-Construtivista.	Paulo Freire, Platão, Nelson Mandela, Alber Einstein, Martin Luther King.
Geografia	Não cita.	Nelson Pilete, Marilena Caavi, Leandro Karmal, José Octavio.
Educação Física	Psicomotricidade, Crítico-superadora, Atividade Física e Saúde e PCN's.	Go Tani, Coletivo de Autores e Guedes.
Geografia	Para a melhor compreensão dos conteúdos é necessário dialogar com diversas	José Wiliian Vesentini: "Para uma geografa crítica na escola",

	concepções, mas busca-se uma maior aproximação com a geografia crítica como concepção de geografia e com a pedagogia histórico-crítica como concepção pedagógica.	"Repensando a geografia escolar para o século XXI".

Fonte: Dados da Pesquisa (2019)

Por fim, o PPP da Escola D, a concepção teórico-metodológica não é informada. O PPP (2017, p.18) " busca introduzir o aluno num processo sistemático da construção do conhecimento, envolvendo as diversas áreas do saber e buscando o desenvolvimento de capacidade e aprendizagem de conteúdos necessários à vida em sociedade (...)". No PPP é apresentado algumas informações sobre cada disciplina, porém não é citado seus referenciais teóricos, priorizando informações como objetivos das disciplinas e suas competências, nas referências não é possível encontra os autores que guiam suas atividades educacionais.

Ao analisar os questionários, a disciplina de inglês, cita que a concepção que utiliza é a Sócio-Construtivista, deixando claro sua concepção de educação, referenciando Vygotsky e Paulo Freire. A disciplina de história cita a Pedagogia Libertadora, sendo sua referência Paulo Freire. Na disciplina de geografia, é citada a Pedagogia Histórico-Crítica, porém não cita o autor, que seria Demerval Saviani. E na disciplina de educação física, são citados abordagem ligadas a área de ensino, com isso, suas referências não estão ligadas a concepção de educação.

Quando perguntado no questionário se tinha interesse em aprofundar seus conhecimentos sobre as concepções pedagógicas a partir de uma formação continuada, foi obtido as seguintes informações, 24 professores declararam ter interesse em aprofundar seus conhecimentos pedagógicos através de uma formação continuada, onde a maioria citou a importância do aperfeiçoamento e trocar de experiências entres colegas de profissão. Entretanto, 03 professores não demonstram interesse e não alegam nenhuma justificativa ao desinteresse.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As dificuldades em que a educação brasileira se encontra, vem sendo demonstrada através da fragilidade das políticas públicas. Formações deficientes, condições e carga horária de trabalho inadequado, baixo investimento nas escolas, a desvalorização dos profissionais da educação, são

alguns exemplos que demonstram o impacto direto no rendimento das unidades escolares, expressos em números a baixos das metas propostas.

O presente estudo expôs, sobre a formação superior inicial, formação continuada e pós-graduação dos docentes do ensino fundamental II da rede pública de João Pessoa/PB, constatando que dos 27 participantes da pesquisa, 40,7% dos professores afirmam que receberam formação inicial suficiente, 20 são vinculados a PM-JP, onde é ofertado cursos de formação continuada, recebendo crítica de apenas 02. Os outros 07 participantes são vinculados a SEE-PB, sendo apresentada uma falha, onde o trabalho docente está em processo de desvalorização, demonstrando insuficiência nos trabalhos que demandam um apoio dos estados para com a educação e o não suprimento de necessidades específicas de cada ambiente escolar.

Em relação as concepções pedagógicas analisadas, foi possível observar que a 85% do total de docentes participantes, afirmam que conhecem as proposições. Porém 41% não citam as concepções que utilizam ou autores que se referenciam. Dos 59% que citaram, existe uma discordância, pois alguns citam as concepções pedagógicas da educação e a maioria citam concepções específicas das disciplinas, com citações de autores de livros didáticos, não apresentando um referencial pedagógico, o que demonstra que na sua formação superior não houveram conhecimentos aprofundados acerca das teorias pedagógicas. Outro ponto encontrado nas análises é a falta de relação teórica entre os PPP's das escolas com as concepções presentadas pelos professores, demonstrando uma fragilidade na construção coletiva. Por outro lado, quando foi indagado sobre uma formação continuada específica nas proposições pedagógicas, 88% dos participantes demostraram interesse em participar desta formação.

Apesar do presente estudo ser um recorte de um trabalho mais amplo, com as informações obtidas, é possível encontrar características que contribuam para uma maior compreensão sobre a realidade dos profissionais da educação, possibilitando pesquisas mais aprofundadas nas áreas de formação inicial e continuada, bem como o aumento de estudos sobre as concepções pedagógicas da educação.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Porto: Edições 70, 1977.

CAVALCANTE, L. de S. **Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de vygotsky ao ensino de geografia.** Caderno Cedes, Campinas, vol. 25 , n. 66, p.185-207, maio/ago. 2005.

Escola A**. **Projeto Político Pedagógico.** João Pessoa, PB. 2018.

Escola B**. **Projeto Político Pedagógico.** João Pessoa, PB. 2018.

Escola C**. **Projeto Político Pedagógico.** João Pessoa, PB. 2017.

Escola D**. **Projeto Político Pedagógico.** João Pessoa, PB. 2017.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **A (Nova) Política de formação de professores: a prioridade postergada**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007.

GAMBOA, Sílvio Sánchez. **Epistemologia da Pesquisa em Educação.** 1998, 155 P. Tese. Campinas, SP, 1998.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental.** Campinas; SP: Autores Associados, 2011. Cap. 1. p. 5-33.

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

PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DA PARAÍBA. (2015-2025) - **pelas trilhas da construção democrática e participativa**. Anexo único da lei nº 10.488, de 23 de junho de 2015.

PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO de **João Pessoa** (2015-2025).

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, **PNE 2014-2024: Linha de Base**. - Brasília, DF : Inep, 2015. 404 p. : il.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** Campinas, S.P.: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil.** 2. ed. rev. e ampl. – Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2000.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escoa: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** 14. ed. Campinas; Sp: Papirus, 2004. Cap. 1. p. 11-33.



BRINCAR, LEMBRAR, VIVER: A MEMÓRIA COMO CAMINHO PARA A CONSTRUÇÃO DO "EU PROFESSOR"

PEREIRA, Janaina de Morais
Mestranda em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso (PPGE)
janamorais03@gmail.com

GOMES, Cleomar Ferreira
Orientador, Universidade Federal de Mato Grosso (PPGE)
gomescleo.cg@gmail.com

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo compreender a influência das memórias do brincar, durante a infância, na construção do "Eu professor". As memórias escritas no livro da vida de cada indivíduo formam quem são como pessoa, e consequentemente, marcam quem são como profissionais da Educação. Deste modo, buscamos apresentar a importância do estudo das histórias de vida e do conceito de memória, diferenciando a memória-hábito e memória-lembrança, bem como, discutir sobre a formação do "Eu professor" através das experiências da infância, em específico, das brincadeiras. Este estudo mostra como essas memórias, seu significado e relevância torna-se um elemento que favorece a interação do professor com seu aluno. Para tocar o coração de outra criança é preciso ser criança, mas não no sentido literal da palavra, é preciso despertar e manter viva sua criança interior. Esses são alguns elementos que demostram a importância deste ensaio teórico. A metodologia escolhida foi a pesquisa bibliográfica do tipo qualitativa. Tivemos como aporte teórico, autores como: Bergson (1999), Figueiredo (2008), França (2007), Ricoeur (2014), Santos (2007), Nóvoa (1992) e entre outros. A partir do cruzamento de dados foi possível compreender que as brincadeiras que marcam a infância tornam-se referenciais para a prática da docência com crianças. O encantamento vivido na infância reflete na magia com que se brinca em qualquer idade, cabendo aos professores ressignificarem suas memórias e compreenderem o seu valor na sua formação como professor e indivíduo. Deste modo, concluímos com este estudo teórico que ter o contato com sua criança interior promove no professor a retomada do encanto da brincadeira, de modo a inseri-la de forma mais prazerosa no seu ambiente de aula, construindo um espaço lúdico de confiança e aprendizagem, bem como, proporcionando experiências significativas aos seus alunos, partindo da perspectiva da sua criança interior e dos fundamentos da cultura da infância.

Palavras-chave: Memória. Brincar. Professores. Histórias de Vida.

1 INTRODUÇÃO

Narrar uma memória é como magia acontecendo na vida real, voltamos ao tempo e revivemos através de imagens-lembranças os instantes que marcaram a história. Um sorriso, um abraço, uma canção, uma brincadeira faz o adulto voltar a ser menino. Mas seria isso importante para a construção do "Eu professor"? As tramas da vida não distinguem a pessoa de sua profissão, os fios da história se cruzam a ponto de serem apenas um.

Este ensaio teórico tem como objetivo compreender, através da pesquisa bibliográfica, a influência da memória na história de vida dos professores. O estudo enfatizará as memórias da infância e do brincar, uma fase da vida repleta de encantamento que fará do menino moleque o homem do futuro.

Compreender essas memórias, seu significado e relevância torna-se um elemento que favorece a interação do professor com seu aluno. Todo adulto já foi um dia criança e não deixará de ser no tempo do coração, pois a essência dessa criança mantém-se viva. É preciso saber ouvi-la e senti-la no seu interior.

Quem somos como professores está além de uma formação acadêmica ou experiência profissional, há memórias hábito ou lembrança que fazem parte dos alicerces que guiam a profissão de educar. Para tocar o coração de outra criança é preciso ser criança, mas não no sentido literal da palavra. É preciso despertar e manter viva sua criança interior. Esses são alguns elementos que demostram a importância deste ensaio teórico.

No intuito de compreender a relação das memórias do brincar com a construção do "Eu Professor", a metodologia deste estudo teórico se deteve na pesquisa bibliográfica do tipo qualitativa. Deste modo, foram realizadas consultas à literatura através de fonte de dados encontradas em artigos, dissertações e periódicos disponibilizados na base de dados da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), Scientific Eletronic Library Online (SCIELO) e Google Acadêmico.

A pesquisa selecionou estudos, em língua portuguesa, sobre a memória, memória lúdica, histórias de vida, (auto)biografia e experiência. Além dessas fontes, também foram analisados os conceitos de memória para os filósofos franceses Paul Ricoeur e Henri Bergson, bem como, estudos de teóricos da Brincadeira Cantada. A partir disso, a análise dos dados se deteve no cruzamento dos dados coletados na literatura.

2 O ESTUDO DAS HISTÓRIAS DE VIDA

Os estudos sobre as marcas que a brincadeira da infância registra na história de vida dos professores exigem do pesquisador "abrir-se a escuta e deixar-se interpelar, afinar os olhos, a sensibilidade, correr riscos" (LARROSA, 1995 apud MARQUES, 2016, p. 15). O pesquisador necessita descobrir a sua criança interior para reconhecer a criança interior do outro. Muitas vezes, os professores não têm consciência daquela criança que vive dentro dele e se faz presente quando brinca com seus alunos, com as crianças.

Nesse processo, cada palavra, gesto, olhar, sorriso, tornam-se importantes elementos na construção de uma narrativa e consequentemente, nos resultados de uma pesquisa. Como afirma Barbier (2002, p. 94 apud MARQUES, 2016, p. 38), "o pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para compreender do interior as atitudes e comportamentos", de modo a desenvolver uma escuta sensível e a empatia com os colaboradores da pesquisa, alcançando assim os objetivos da pesquisa qualitativa de "investigar, interpretar e disponibilizar essa história para outras pessoas" (STAKE, 2011, p.187 apud MARQUES, 2016, p. 39).

Cada momento da vida do ser humano faz parte da sua história. A representação dessa biografia surge através das narrativas, do sentido que cada pessoa dá ao evento narrado. "Por meio das narrativas podemos de modo indireto ter acesso à experiência do outro, pois a pessoa traz a sua experiência da maneira como ela a percebe, ou melhor, da maneira como a interpreta" (MARQUES, 2016, p. 40).

Na pesquisa (auto)biográfica busca-se "compreender como se forma e se constrói o ser individual" (DELORY-MOMBERGER, 2011 apud MARQUES, 2016, p. 40). Cada indivíduo traz consigo uma história de vida, deste modo, quando compreendemos que a memória-hábito se faz presente na nossa atuação profissional, passamos a compreender que todas as nossas experiências, principalmente as da infância, constituem quem somos, nossas escolhas, nossas preferências, a forma como atuamos profissionalmente.

Assim sendo, as narrativas têm como objetivo compreender as biografias e não reconstruir uma história de vida. O verbo "compreender" é um elemento chave nesse processo de investigação, pois o pesquisador busca "aprender com" as histórias de vida

> uma vez que o que interessa ao pesquisador é o ponto de vista do sujeito, isto é, o que ele acredita que seja importante sobre sua vida (...) o sujeito faz emergir, através das narrativas de si, os eventos que pontuam, dentro de sua experiência individual, as experiências comuns de grupo (ABREU, 2011, p. 147 apud MARQUES, 2016, p. 41).

Deste modo, refletir sobre as memórias e as histórias de vida trazem consigo elementos da pesquisa (auto)biográfica, pois a cada leitura, interpretação e compreensão da literatura o pesquisador necessita olhar com atenção os discursos e encontrar em si mesmo a essência deste objeto de estudo para desenvolver argumentos significativos.

3 A MEMÓRIA COMO CAMINHO PARA A CONSTRUÇÃO DO "EU PROFESSOR"

As histórias de vida são constituídas a partir de experiências que marcaram a vida de um indivíduo e ficaram registradas na sua memória. Cada profissional da educação, e no caso deste estudo, os professores, trazem em sua essência marcas que adquiriram desde a infância. Paul Ricoeur (2014) afirma que a memória é como impressões registradas na nossa alma, algumas necessitam de um esforço para serem lembradas, mas outras se repetem através de nossos hábitos.

Ser professor, é muito mais que as marcas adquiridas em uma graduação ou atuação profissional, representa trazer consigo as marcas registradas ao longo da sua vida e ressignifica-las através do outro, do aluno. Como afirma Kenski (1997 apud TORRES, 2003, p. 13), "as memórias humanas são constituídas pelos diversos aspectos coletivos e sociais de nossas vidas". Mas, o que é a memória? Qual a sua importância na história de vida de um professor?

A memória é comumente reconhecida por sua propriedade de conservar ou "armazenar aquilo que é considerado como passado" (ÁVILA, 2015, p. 82). Para Souza (2018, p. 135) a memória pode ser previamente compreendida como "algo guardado em algum lugar da mente que pode ser acessado a qualquer instante por exercício da vontade e que tendo fracassado a busca, é sinal de que a memória foi embora, caindo no esquecimento". Tal definição de Souza (2018) parte de seus estudos sobre a visão da tradição filosófica, baseando-se principalmente em Paul Ricoeur e sua obra *A história, a memória e o esquecimento* (2014).

Souza (2018) compreende que a relação dos sujeitos com as marcas das experiências só são expressas através da lembrança da experiência ou pela sua narração, de modo que as memórias só são revividas através "da lembrança que aparece instantaneamente" ou pela "busca da lembrança, que exige o esforço da recordação enquanto busca" (SOUZA, 2018, p. 137). Em ambas as ações, entende-se que o sujeito tem o poder de explorar seu passado, seja pela evocação ou pela recordação, o qual

“pode depender da necessidade ou do hábito, sabendo que por necessidade, entende-se uma busca intencional atrelada a um maior esforço reflexivo” (SOUZA, 2018, p. 137).

Henri Bergson (1999) afirma que “o passado sobrevive sob duas formas distintas: 1) em mecanismos motores; 2) em lembranças independentes” (BERGSON, 1999, p. 84), denominando esses dois âmbitos da memória como: memória-hábito e memória-lembrança. Em síntese, a memória pode ser manter de forma automática ou deve ser buscada no passado e dirigida no presente.

A *memória-hábito* constitui as experiências do passado que se incorporaram no presente, como por exemplo, os saberes musicais. O hábito “não exige esforço de recordação para trazer para o presente aquilo que foi visto ou aprendido no passado, pois não se trata de uma representação da lembrança, ela é vivida e agida no presente” (SOUZA, 2018, p. 138). Como afirma Bergson (1999), a memória-hábito retêm do passado

> os movimentos inteligentemente coordenados que representam seu esforço acumulado; ela reencontra esses esforços passados, não em imagens-lembranças que os recordam, mas na ordem rigorosa e no caráter sistemático com que os movimentos atuais se efetuam. A bem da verdade, ela já não nos representa nosso passado, ela o encena” (BERGSON, 1999, p. 89).

Portanto, os hábitos que adquirimos constituem quem somos, as formas como realizamos uma brincadeira, cantamos uma música, pulamos corda. São representações que se fazem presentes na vida atual, mas que possuem raízes em um passado de momentos significativos, deixando sementes que continuarão germinando para a posteridade.

Em paralelo, a *memória-lembrança* surge através de um fio que conduz ao ato de recordar, como por exemplo, as lembranças das brincadeiras. A lembrança “nos permite voltar nos lugares de nossa vida passada para buscar uma imagem específica, que carrega sons, pessoas, lugares e sensações” (SOUZA, 2018, p. 139). Bergson (1999) afirma que a memória-lembrança

> registraria, sob forma de imagens lembranças, todos os acontecimentos de nossa vida cotidiana à medida que se desenrolam; ela não negligenciaria nenhum detalhe; atribuiria a cada fato, a cada gesto, seu lugar e sua data. (...) Por ela se tornaria possível o reconhecimento inteligente, ou melhor, intelectual, de uma percepção já experimentada; nela nos refugiaríamos todas as vezes que remontamos, para buscar aí uma certa imagem, a encosta de nossa vida passada (BERGSON, 1999, p. 88).

Deste modo, compreendemos que todos as experiências das nossas vidas são possíveis de serem acessadas através da memória-lembrança, necessitando do indivíduo um esforço para retornar as imagens do passado. Alguns estudos, como de Paul Ricoeur tratam também sobre o esquecimento, mas nesse momento, esse âmbito não será tratado neste ensaio teórico.

A partir da compreensão dos conceitos de Bergson (1999), percebemos que a memória-hábito e a memória-lembrança surgem em diferentes momentos da vida do professor. As duas memórias caminham “lado a lado e prestam-se um mútuo apoio.” (BERGSON, 1999, p. 94), estudar esses âmbitos nos leva a compreensão de si mesmo. Remetendo mais especificamente a ação de brincar, quando o professor insere na sua aula uma brincadeira já realizada, demonstra que essas são “recordações-referências de momentos que marcaram suas vidas” (SOUZA, 2018, p. 142).

Deste modo, quando o professor lembra das suas brincadeiras da infância, essa ação pode ser considerado uma memória-lembrança, pois “nos lembramos daquilo que fizemos, experimentamos ou aprendemos em determinada circunstância particular” (RICOEUR, 2014, p. 42), de modo que “lembrar-se e saber coincidem inteiramente” (SOUZA, 2018, p. 146). Nesse processo, ao brincar novamente com a criança as ações motoras do professor estariam relacionadas a uma memória-hábito, pois compreende as habilidades desenvolvidas ao longo da vida, e principalmente no caso da brincadeira, por serem realizadas repetidas vezes durante a sua infância, apresentando assim características de um hábito. Nas palavras de Bosi (2001 apud TORRES, 2003),

> lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado. (...) Por mais nítida que pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas ideias, nosso juízos de realidade e de valor (BOSI, 2001, p. 55 apud TORRES, 2003, p. 73).

Deste modo, compreendemos que ao brincar com a criança o professor traz consigo uma imensa experiência da sua infância, seja pela lembrança de momentos de brincadeira ou pelos hábitos construídos através da repetição significativa, ou seja, marcadas pela alegria da infância. Nesse sentido, “a memória lúdica surge da compreensão do universo da ludicidade como uma busca pelo prazer através da corporeidade, como expressão da consciência diluída no corpo” (ÁVILA, 2015, p. 88).

Deste modo, SILVA; et al (1989), afirmam que a memória do brincar pode ser identificada em “dois momentos: primeiro, nas brincadeiras tradicionais, momento em que a criança se insere na memória coletiva; segundo, na história de vida da própria criança, que recorre às suas experiencias no momento de brincar” (SILVA; et al, 1989, p. 14). Estes momentos estão correlacionados as memórias-hábitos e memórias-lembranças, juntas, lado a lado, permitem a criança saber e lembrar de experiências que marcaram, como um emblema, sua história de vida.

Acerca das brincadeiras que marcam a história de vida de um sujeito Frith (1995, p. 169 apud TORRES, 2003, p. 56), considera que essas práticas “identificam sua origem e permitem a construção

de conhecimentos sobre a sua identidade individual e cultural.” Essa identidade construída ao longo dos anos formam o “Eu professor” do sujeito, a qual faz parte de um processo artesanal, de modo que “as práticas pedagógicas são impregnadas pela ‘personalidade dos professores’” (TORRES, 2003, p. 62), ou seja, as formas como o professor brinca com as crianças e escolhe as brincadeiras que farão parte das suas aulas são um resultado daquilo que ele é como pessoa.

Nos versos da música *Bola de Meia, Bola de Gude* de Brant e Nascimento (2006, online), é perceptível as tramas da infância e a construção de nossas memórias. Quando percebemos que há uma criança morando no nosso coração e que “toda vez que o adulto balança, ele vem pra me dar a mão”, mostra essa relação entre o passado e o presente. Nos tornamos adultos, mas trazemos no nosso interior, a criança que um dia fomos.

Relembrar dessa criança, desse menino ou menina que tem no nosso coração a sua morada, torna-se um meio de conexão entre o professor e seu aluno. Essa criança, como diz na música, nos faz lembrar de coisas “que não deixarão de existir”. Experiências vividas sempre serão parte de nossa história, nossos sorrisos, nossas palavras, nossa alegria forma quem somos como pessoa e professor.

Bachelard (2001 apud FIGUEIREDO; RIGO, 2008), afirma que a infância representa muito mais do que apenas lembranças.

> Não podemos amar a água, amar o fogo, amar a árvore, sem colocar nelas um amor, uma amizade que remonta a nossa infância [...]. Todas essas belezas do mundo, quando as amamos agora no canto dos poetas, nós amamos numa infância redescoberta, numa infância reanimada a partir dessa infância que está latente em cada um de nós (BACHELARD, 2001, p. 120 apud FIGUEIREDO; RIGO, 2008, p. 48).

Alves (1999, online) afirma na sua crônica *Um caso de amor com a vida*, que existe um “tempo que se mede com as batidas do relógio”, chamado pelos gregos de Chronos, aquele que é dividido em horas, minutos e segundos, e que deu origem ao conhecido “cronômetro”. Mas também há “o tempo que se mede com as batidas do coração” e traz consigo nossas tristezas e alegrias. Este segundo, chega sem pedir licença, faz da nossa vida uma dança, dando piruetas em momentos inesperados, também conhecido pelos gregos como Kairós.

Estes dois tempos estão presentes em toda história de vida, sabemos delimitar cronologicamente fatos que marcaram nossa história, mas também há aquele tempo que faz o coração pulsar mais rápido e despertar sentimentos que já foram vividos em outras épocas, mas não conseguimos delimitar em horas, dias, mas sim, pelo coração. Quando buscamos compreender as memórias da infância, do brincar nas histórias de vida, estamos nos referindo a este tempo do coração. Não temos palavras para denominá-lo, mas ele se faz presente na nossa memória.

Já dizia Rubem Alves (1999, online),

> a lembrança da vida da gente se guarda em trechos diversos, cada um com seu signo e sentimento, uns com os outros acho que nem não misturam. Contar seguido, alinhavado, só mesmo sendo as coisas de rasa importância. Tem horas antigas que ficaram muito mais perto da gente do que outras, de recente data.

Tais palavras nos mostram que há momentos vividos que podem ser antigos para o tempo de Chronos, mas no tempo de Kairós se faz recente. “Coração não entende chronos. Coração entende vida”. É fato que a infância deixa saudade nas histórias de vida, mas ao compreender que o tempo é mais um jogo de Maya (ilusão), percebemos que mesmo adultos podemos reviver a criança que mora em nosso interior, “sem passado, sem futuro, presente puro, eternidade numa bolha de sabão” (ALVES, 1999, online).

Carretero, Rosa e González (2007 apud FIGUEIREDO; RIGO, 2008) enfatizam que

> os atos da lembrança sempre estão a serviço das ações presentes, são recordações para que se possa sentir, evocar, imaginar, desejar ou sentir-se impelido a fazer algo, aqui e agora, ou em um futuro mais ou menos próximo. O importante é que a lembrança seja exata, que a representação seja a mais parecida possível com o sucedido no passado. O que nos importa é que a recordação sirva para os propósitos da presente ação. A recordação é feita do que, em cada momento, se registra, inscreve-se o que se considera digno da memória, da lembrança futura. Por isso, a memória coletiva é feita também de esquecimentos; de esquecimento do que, em cada momento, não se considera digno de ser registrado; de esquecimento do que não é memorável, por ser doloroso ou incômodo (CARRETERO, ROSA E GONZÁLEZ, 2007, p. 19 apud FIGUEIREDO; RIGO, 2008, p. 49).

Essa afirmação nos mostra que lembramos daquilo que foi significativo, que marcou a nossa história de vida. De forma similar, assim também são os professores, que marcam a memória de seus alunos. Uma brincadeira traz o brilho no olhar de uma criança, constrói o adulto do futuro e eterniza esse instante de forma que o tempo não pode apagar.

Sobre a influência das memórias do brincar na vida dos professores, França (2007) em sua pesquisa com educadoras do Ensino Fundamental I, afirma que as memórias lúdicas são fundamentais para o processo aluno-educador. As memórias possibilitam ao professor construir o seu “Eu Professor”, através da reconstrução de caminhos e reflexão sobre atitudes passadas.

> Del Nero (1997), entre outros, pontuam-se que a aprendizagem dos conteúdos vivenciados e transmitidos durante as experiências de brincadeiras que o educador teve em sua infância pode auxiliar no desenvolvimento dos educandos, visto que as vivências lúdicas aprendidas somam-se a vivências no momento da interação entre o adulto e a criança, podendo gerar uma troca significativa de conteúdos remotos e atuais (DEL NERO, 1997 apud FRANÇA, 2007, p. 19).

Como apontam os estudos, as brincadeiras fazem parte da infância do professor e ao serem reinseridas no presente trazem consigo uma carga de habilidades e afetos que são transmitidos aos alunos. António Nóvoa afirma que “a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa” (FRANÇA, 2007, p. 24), ou seja, não podemos ensinar ao outro a brincar, se nunca brincamos. As vivências prévias, do professor, são fundamentos no processo de aprendizagem.

Cada professor é singular e traz consigo uma história única, de modo que o resgate dessas memórias pode promover uma transformação no presente e quem sabe, modificando o futuro. Passado, presente e futuro, trançam os caminhos da história de cada indivíduo, mostram a verdade das suas ações, a alegria do momento e o sonho do futuro. Cada tesouro perdido no baú da memória permite revivermos experiências e relacionarmos com nosso presente. Deste modo, a memória marca a cultura lúdica, a qual é vista por Caneiro; et al (2018) como um patrimônio humano.

Portanto, “a memória é, desde cedo, responsável pela construção da identidade da criança e, como papel simultâneo, ocupa o posto de guardiã dos saberes, tradições culturais e diferentes revelações do jogo infantil” (CARNEIRO; et al, 2018, online). Deste modo, compreendemos o valor das memórias para a construção da identidade de uma pessoa, sociedade e cultura.

4 CONSTRUÇÃO DO “EU PROFESSOR” ATRAVÉS DAS BRINCADEIRAS

A formação do professor, como afirma Nóvoa (2001 apud CHAVES et al, 2013, p. 10203) “vai desde o ingresso de cada professor na escola, enquanto aluno, até o final de sua trajetória profissional”. Todas as suas experiências, constituem o seu “Eu professor”, e não seria distinto a importância de considerar as experiências da infância que se mantem viva através de sua memória. Maria da Conceição Moita (1992), destaca que

> ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagem, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e sobretudo o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. Um percurso de vida é assim um percurso de formação, no sentido em que é um processo de formação (MOITA, 1992, p.115).

Deste modo, compreender as histórias de vida dos professores envolve um processo de reflexão sobre si mesmo. Lydia Hortélio (2014) afirma que o professor deve gostar de brincar, de

encantar-se pela cultura da criança. É preciso ressignificar suas memórias, de modo a sensibilizar-se com as brincadeiras da infância. Hortélio (2014) afirma que é preciso "reconhecer-se CRIANÇA, afirmar a VIDA, BRINCAR... Este seria o chão, o começo... O resto?! Isto vem!" (HORTÉLIO, 2014, p. 275).

Complementando essa afirmação, Hortélio (2014) ressalta que

> é preciso que o Professor tenha consciência de que existe uma CULTURA DA CRIANÇA, conheça o repertório da Música Tradicional da Infância, os Brinquedos cantados e os Brinquedos ritmados da Cultura Infantil contemporânea, um conhecimento com o corpo, de variadíssima linguagem de movimento, muito ao gosto dos Meninos, que nos dão a oportunidade de aprender com eles e estabelecer o vínculo necessário a uma experiência na interligação. Da parte do Professor é muito importante desenvolver o hábito da observação constante, de uma reflexão paralela continuada, no intuito de acompanhar e perceber em profundidade toda a multiplicidade e riqueza, a dinâmica particular e a didática própria da CULTURA DA CRIANÇA (HORTÉLIO, 2014, p. 276-277).

Para que o professor desenvolva tais habilidades, citadas por Lydia Hortélio, torna-se necessário o desenvolvimento de uma postura ativa acerca do universo das crianças, retomando as memórias das experiências do brincar para que as realize de forma alegre, atenta, expressiva e desafiadora, bem como, proporcionando experiências alegres e significativas para as crianças. Ser professor e brincante, exige que o indivíduo mantenha viva sua memória da infância, conectando passado, presente e futuro. Cada criança tem uma forma de brincar, mas a sua essência permanece viva em cada geração.

Brito (2003) enfatiza que o professor

> deve buscar dentro de si as marcas e lembranças da infância, tentando recuperar jogos, brinquedos e canções presentes em seu brincar. Também deve pesquisar na comunidade e com as pessoas mais velhas as tradições do brincar infantil, devolvendo-as às nossas crianças. (...) Não se trata de saudosismo, mas sim de proporcionar às nossas crianças a possibilidade de viver sua própria cultura e modo de ser!" (BRITO, 2003, p. 111).

Deste modo, os professores tornam a brincadeira mais significativa para si, a criança e paralelamente, com sua comunidade, pois também favorece a preservação da cultura ao realizar brincadeiras tradicionais da infância.

Buscando compreender, brevemente, o significado de valorizar as memórias lúdicas dos professores, Ayrton Negrine (apud SANTOS; CRUZ, 2011) sustenta em 3 pilares a formação do professor: formação pessoal (ou formação lúdica), formação teórica e pedagógica (formação acadêmica), e formação profissional. Em específico, a formação lúdica, o autor afirma que ela se desenvolve pela valorização da

> criatividade, o cultivo da sensibilidade, a busca da afetividade, a nutrição da alma, proporcionando aos futuros educadores vivências lúdicas, experiências corporais, que se utilizam da ação, do pensamento e da linguagem, tendo no jogo sua fonte dinamizadora (SANTOS; CRUZ, 2011, p. 14).

Deste modo, quanto mais os professores estarem em contato com a sua ludicidade, mais estratégias poderão desenvolver para trabalhar com as crianças. A ludicidade é necessária ao ser humano, independentemente da idade, seja como um elemento de diversão ou para desenvolvimento de outras habilidades. Como afirma França (2007), o estudo da memória pode ser uma fonte de estudos para resgatar "a historicidade e a identidade profissional dos educadores" (FRANÇA, 2007, p. 26), compreendendo suas singularidades e o reflexo de suas experiências do passado no futuro.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo da memória não é apenas um retorno ao passado, mas pode "ajudar a repensar o presente em que se vive, e a pensar no futuro que se planeja" (FRANÇA, 2007, p. 27). Ao valorizar a narrativa de vida dos professores é possível promover uma "visão clara sobre a importância do jogo e do brinquedo para a vida da criança, do jovem e do adulto" (SANTOS; CRUZ, 2011, p. 14).

Como discutido neste ensaio teórico, ter o contato com sua criança interior promove no professor a retomada do encanto da brincadeira, de modo a inseri-la de forma mais prazerosa no seu ambiente de aula, construindo um espaço lúdico de confiança e aprendizagem. França (2007, p. 45), ressalta que "a atuação e o envolvimento do educador com as lembranças do 'brincar' podem ser fundamentais para o desempenho educacional com seus alunos". Essa afirmação demostra a relevância de valorizar as memórias do brincar, no sentido que só podemos ensinar ao outro aquilo que vivenciamos, de modo que para educarmos através da brincadeira é preciso ter brincado.

Nesse sentido, Lydia Hortélio enfatiza em seus estudos a importância de valorizarmos as brincadeiras na nossa vida, de voltarmos a infância e revivermos esses momentos de alegria, diversão, encantamento, afirmando com isso que acha "preocupante uma humanidade que não brinque mais" (HORTÉLIO, s.d apud TOMICH, 2016, p. 82).

A brincadeira assim como a memória, é um objeto vivo, se ressignifica a cada instante, a cada geração. Desenha um sorriso no rosto da criança, do jovem, do adulto e do idoso, não tem idade, marca o tempo do coração. Em um belo caso de amor com a vida, a brincadeira e a memória eternizam

as histórias, cabendo ao professor ressignificar suas lembranças e proporcionar experiências significativas aos seus alunos, partindo da perspectiva da sua criança interior e dos fundamentos da cultura da infância.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Um caso de amor com a vida.** In: ALVES, Rubem. O amor que acende a lua. Campinas, São Paulo: Papirus, 1999. Disponível em: <http://www.vivaavelhice.com.br/2017/03/vida.html>. Acesso em: 20 maio 2020.

ÁVILA, Marcus Vinicius Araújo. **Corporalidades e Memória Lúdica:** um estudo sobre educação e expressões culturais numa comunidade negra rural da Bahia. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade –PPGEduC da Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2015.

BERGSON, Henri. **Matéria e memória: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito.** 2º ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BRANT, Fernado; NASCIMENTO, Milton. **Bola de meia, bola de gude.** 1980. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/milton-nascimento/102443/ >. Acesso em: 10 maio 2020.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na Educação Infantil: propostas para a formação integral da criança.** 2ª ed. São Paulo: Peirópolis, 2003.

CARNEIRO, K. TÜXEN; SCAGLIA, A.; BRONZATTO, M.; RODRIGUES DE ASSIS, E.; LEITE DE CAMARGO, R. Memorias lúdicas: un tesoro oculto. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, v. 22, n. 238, p. 61-75, 22 mar. 2018.

CHAVES, Alessandra Muzzi Queiroz; et al. Formação do professor da educação infantil: infância, criança e ludicidade. In: **XI Congresso Nacional de Educação.** Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2013, p. 10194-10209.

FIGUEIREDO, M. X. B.; RIGO, L. C. Memórias Das Infâncias: No Processo De Formação Das Educadoras. **Pensar a Prática**, v. 11, n. 3, p. 261, 4 dez. 2008.

FRANÇA, Sandra Luciane. **Resgate das memórias lúdicas de educadores do Ensino Fundamental I, em uma escola privada de Maringá-PR**. Dissertação (Mestrado). Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2007.

HORTÉLIO, Lydia. Música Tradicional Da Infância. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 1, p. 273-282, abr. 2014. ISSN 1982-9949. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/4637/3268>. Acesso em: 30 jan. 2019.

MARQUES, Olívia Augusta Benevides. **Pequenos Enredos Nas Escolas Parque De Brasília:** O Que Contam As Crianças Sobre A Aula De Música. Dissertação (Mestrado). Instituto de Artes/Departamento de Música da Universidade de Brasília. Brasília, 2016.

MOITA, M. C. **Percursos de Formação e de Trans-formação**. In: NÓVOA, Antônio (org.). Vidas de Professores. Portugal: Porto, 1992.

NÓVOA, Antônio (org.). **Vidas de Professores.** Portugal: Porto, 1992.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento.** Campinas: Editora da Unicamp, 2014.

SANTOS, Santa Marli Pires dos; CRUZ, Dulce Regina Mesquita da. **O lúdico na formação do educador.** In: SANTOS, Santa Marli Pires dos (org.). O lúdico na formação do educador. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 11-17.

SILVA, M. Alice Setúbal S.; GARCIA, M. Alice Lima; FERRARI, Sônia C. Miguel. **Memória e Brincadeiras na Cidade de São Paulo nas primeiras décadas do século XX.** São Paulo: Cortez, 1989.

SOUZA, Hugo Leonardo Guimarães. **O Ateliê Musicobiográfico Como Projeto Formativo: um estudo com estudantes do Instituto Federal de Brasília – *Campus* Ceilândia.** Dissertação (Mestrado) Instituto de Artes / Departamento de Música – Universidade de Brasília-DF. Brasília, 2018.

TOMICH, Ana Luiza Lemos. **Lydia Hortélio, Uma Menina Do Sertão**: Educação Musical Na Cultura Da Criança. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Música, Escola de Música da Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2016.

TORRES, Maria Cecilia de Araujo Rodrigues. **Identidades musicais de alunas de pedagogia:** músicas, memória e mídia. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2003.

11 a 13 JUNHO 2020
IV CONEPI
IV CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO & PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES
conepi.contatosempreendimentos.com.br
CCHLA (UFPB) João Pessoa, PB

REFLEXÕES SOBRE A INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA: AS POSSIBILIDADES DE UMA PRÁTICA INTERDISCIPLINAR

LIMA, Maurício Cosme de
Prefeitura de Camaragibe,
UPE/Mestrado Profissional GDLS
professormauricioc@gmail.com

TEIXEIRA, Simone Ferreira
Universidade de Pernambuco (UPE)
teixeirasf.upe@gmail.com

RESUMO

A Educação Ambiental (EA) tem se tornado sinônimo de transformação e cidadania, e vem sendo inserida no seio da sociedade, constituindo uma ferramenta de fomento a uma nova consciência para os cidadãos. O processo de sensibilização das pessoas para uma relação mais harmoniosa com o meio ambiente passa, invariavelmente, pela prática educativa que esteja pautada numa perspectiva interdisciplinar, formativa e embasada nas políticas públicas que orientam a abordagem da temática ambiental no processo de ensino-aprendizagem, tema que tem se destacado no Brasil. Este trabalho teve como objetivo discutir sobre a importância da inserção da Educação Ambiental nos currículos dos cursos de Pedagogia, para uma formação interdisciplinar dos professores, pois,o desenvolvimento de um estudo que contemple a temática da formação de pedagogos para EA justifica-se, a princípio, pelo fato de que todas as Instituições de Ensino Superior (IES), independentemente do segmento em que atuem, devem se adequar aos referenciais curriculares e à legislação vigente, de modo a desenvolver projetos e disciplinas que abordem a temática do meio ambiente.A elaboração deste estudo justificou-se também pela lacuna existente na abordagem de temas ambientais na formação dos pedagogos. A metodologia utilizada para este trabalho é de cunho documental e bibliográfico, tendo sido feito o levantamento de trabalhos acerca da inserção da educação ambiental nos currículos do curso de Pedagogia. Esses dados foram coletados nos repositórios científicos do Google Acadêmico, Portal da Capes e Scielo. Nesse contexto encontramos em Kawakami e Teixeira (2018), uma preocupação em relação à abordagem da EA nos currículos, pois encontraram nas discussões dos grupos de pesquisa e na análise da literatura sobre a temática, problemas de natureza teórico-prática, que inviabilizam o aprofundamento das questões metodológicas dos trabalhos em EA. Nesse sentido, Freire (1996) e Layrargues (2018) destacam que, associar a questão ambiental com os fatores econômicos, políticos, legais e ideológicos, possibilitam uma visão de problemas ambientais, que agora estão localizados nas relações de poder no âmbito institucional. Conclui-se que, ao alinhar o currículo do curso com as normatizações sobre a inserção da dimensão ambiental, as Instituições de Ensino Superior incorrem em diversos benefícios, dentre os quais, a adequação a um padrão de

qualidade e sustentabilidade do curso, bem como, seu ajustamento às demandas sociais, ao mercado e a legislação, considerando as tendências nacionais e internacionais de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Formação do pedagogo; Educação Ambiental; Ensino Superior.

INTRODUÇÃO

A Educação Ambiental (EA) tem se tornado sinônimo de transformação e cidadania, e vem sendo inserida no seio da sociedade, de modo a se constituir uma ferramenta de fomento a uma nova consciência para os cidadãos. O processo de sensibilização das pessoas para uma relação mais harmoniosa com o meio ambiente passa, invariavelmente, pela prática educativa que esteja pautada numa perspectiva interdisciplinar, formativa e embasada nas políticas públicas que orientam a abordagem da temática ambiental no processo de ensino-aprendizagem, tema que tem se destacado no Brasil. Em 1992, aconteceu na cidade do Rio de Janeiro, a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável - RIO 92, encontro onde foram elaborados vários documentos sobre a temática ambiental. Entre eles, insere-se a Agenda 21, a qual insere a EA como estudo global com a finalidade de assegurar atividades, valores e ações para uma melhor qualidade de vida. Em 1994, foi criado o Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA), pela Presidência da República, o qual viabilizou, no final do século XX, a mudança na metodologia de ensino das instituições de ensino, buscando uma maior integração com as disciplinas ofertadas aos discentes, visando, então, a prática da interdisciplinaridade para a construção do conhecimento relacionado ao meio ambiente (BRASIL, 2005). De acordo com Arnaldo (2018, p. 600):

> A associação do processo educativo ao enfrentamento dos problemas ambientais sugere que, de modo geral, a procura por soluções para a reversão dos problemas ambientais envolve um trabalho de divulgação, conscientização, construção de saberes, revisão de valores e atitudes e de efetiva transformação social, e esse trabalho assinala a educação como condição indispensável a isso.

Ainda com relação às regulamentações que regem a EA, e que reiteram sua importância na construção de um processo educativo, destacamos quatro normatizações, entre essas os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que prevêem a inserção da temática ‘Meio Ambiente’ no tratamento desse tópico enquanto tema transversal (BRASIL, 1997). A Política Nacional do Meio Ambiente

(PNMA), no artigo 2, inciso X, orienta que a "educação ambiental deve ser inserida em todos os níveis de ensino, inclusive a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para participação ativa na defesa do meio ambiente" (BRASIL, 1981). Também destacamos o Conselho Nacional de Educação (CNE), em sua resolução 01/2006, que determinou a inserção de estudos teórico-práticos e reflexões críticas, como forma de propiciar aos discentes dos cursos de Pedagogia, conhecimentos ambientais e ecológicos (CNE, 2006). E, a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), que orienta para que a EA seja abordada em todas as modalidades de ensino (BRASIL, 1999).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), enquanto documento de caráter normativo do processo de aprendizagem, orienta que os temas contemporâneos, como a educação ambiental, devem ser incorporados nos currículos e nas propostas pedagógicas de acordo com a autonomia e competência de cada rede e sistema de ensino, assim como nas escolas, as temáticas devem ser trabalhadas preferencialmente de forma transversal e integrada. O documento alinha-se à Agenda 2030 da ONU ao destacar que a educação deve contribuir para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e voltada a preservação da natureza (BRASIL, 2019).

O desenvolvimento de um estudo que contemple a temática da formação de pedagogos para EA justifica-se, a princípio, pelo fato de que todas as Instituições de Ensino Superior (IES), independentemente do segmento em que atuem, devem se adequar aos referenciais curriculares e à legislação vigente, de modo a desenvolver projetos e disciplinas que abordem a temática do meio ambiente. Sobre esse aspecto, denota-se que é primordial que o pedagogo em formação – futuro docente – seja qualificado para desenvolver, em sala de aula, temas relacionados ao meio ambiente.

A elaboração deste estudo justificou-se também pela lacuna existente na abordagem de temas ambientais na formação dos pedagogos. Mesmo com a inserção obrigatória nos currículos dos cursos de graduação em educação, o estudo da EA ainda não se mostra como uma prática regular no ensino superior. De acordo com Rosalem e Barolli (2010) e Lopes e Zancul (2012), tanto no curso de Pedagogia quanto em cursos de licenciatura, as atividades de formação do docente para as práticas ambientais ainda ocorrem de maneira incipiente, isolada e fragmentada.

OBJETIVOS

Geral

-Refletir sobre a importância da inserção da Educação Ambiental nos currículos dos cursos de Pedagogia, para uma formação interdisciplinar dos professores;

Específicos

- Averiguar a inserção da Educação Ambiental nos currículos do curso de Pedagogia por meio de repositórios científicos;

- Comparar as orientações das políticas públicas ambientais com os trabalhos científicos sobre a relação da Educação Ambiental e a formação interdisciplinar dos professores.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada para este trabalho é de cunho documental e bibliográfico, pois fizemos o levantamento de alguns dos trabalhos realizados acerca inserção da educação ambiental nos currículos do curso de Pedagogia, em maio e junho de 2019. Os dados foram coletados nos seguintes repositórios científicos: Google Acadêmico, Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e *Scielo*. As palavras-chaves escolhidas para a busca foram: formação do pedagogo, educação ambiental e formação do pedagogo em educação ambiental.

O CURSO DE PEDAGOGIA E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Com o avanço da legislação sobre o processo formativo dos professores em cursos de Pedagogia e a inserção da EA nos currículos desses cursos, Libâneo e Pimenta (1999, p. 239) indicam que, desde meados da década de 1980, "iniciava-se um debate nacional sobre a formação de pedagogos e professores, com base na crítica da legislação vigente e na realidade constatada nas instituições formadoras". Dessa forma, o percurso desse movimento foi marcado por densas discussões e pelo êxito na mobilização dos educadores. Todavia, os resultados foram muito aquém do esperado, não sendo alcançada uma solução, ao menos satisfatória, para os entraves vislumbrados no processo de formação dos educadores.

Com todo o panorama exposto, infere-se que a EA, como entendida atualmente, perpassa por questões ambientais, sociais, econômicas e religiosas, sendo uma temática de grande abrangência para a consciência ética do cidadão. No contexto da construção de uma sociedade mais justa, crítica

e consciente de seu papel como agente de transformação, faz-se necessário um conjunto de ações pedagógicas e educativas que visem incluir o indivíduo na sociedade, através da união da teoria e do conceito de sustentabilidade (MARTINS; BENEVIDES; RAMALHO, 2015).

De acordo com as ideias de Cordeiro e Melo (2008), nas escolas, principalmente àquelas voltadas ao Ensino Fundamental, tais ações de conscientização são desenvolvidas pelos professores, profissionais que, na maioria dos casos, são egressos de cursos de Pedagogia. Portanto, é primordial a inserção da temática ambiental no curso de Pedagogia, formação que tem como objetivo basilar a formação de cidadãos dotados de saberes, valores, atitudes e habilidades para uma atuação profissional crítica e reflexiva, contribuindo para a construção de práticas em Educação, inclusive Ambiental, e de Cidadania.

Nesse sentido, Marko e Pataca (2019, p.17), compreendem que:

> Para que o professor se forme por uma perspectiva emancipatória e política, é importante que entre em contato com a natureza da ciência, bem como suas relações com outros campos de conhecimento. Por essa abordagem, o professor, além de lidar melhor com o conteúdo e com os conceitos a serem trabalhados nas escolas, estará mais preparado para escolher e elaborar materiais, metodologias e avaliações em suas próprias práticas docentes.

Assim, entende-se que a relação entre a Educação Ambiental e o curso de Pedagogia promoverá a formação de um professor com pensamento mais consciente do seu papel de formador de sujeitos críticos e reflexivos, no que diz respeito à sua relação com o meio, que tenha uma visão planetária e, ao mesmo tempo local, sobre a ação do homem com a natureza. E, a esse sujeito formador denomina-se, neste estudo, como “ecoprofessor”.

O conceito de “ecoprofessor” se aproxima ao de Lobino (2007), o autor utiliza o termo eco-professor que é um intelectual orgânico que pensa planetariamente e age localmente, com o objetivo de promover a vida.

Para ressaltar a importância do processo formativo do “ecoprofessor” nas Instituições de Ensino Superior (IES), Magalhães Junior e Cavaignac (2018, p. 905), destacam que:

> O processo formativo compreende desde as relações interpessoais do professor até suas experiências profissionais em instituições de ensino ao longo de sua carreira. Logo, envolve o desenvolvimento de esforços pessoais e institucionais. As IES têm buscado organizar processos de formação permanente e de desenvolvimento profissional de diversas formas.

Essas ações, porém, não devem ocorrer de forma isolada, mas sim articulada a um processo de construção coletiva de estratégias sistemáticas organizadas, que permitem a constante reflexão crítica sobre o papel da universidade, os projetos pedagógicos e os saberes docentes inerentes ao

processo de ensino-aprendizagem (MAGALHÃES JUNIOR; CAVAIGNAC, 2018, p. 906). Corroboramos com Freire (1996) que destaca que o processo educativo é uma comunhão entre os homens e o mundo, ou seja, os homens se educam entre si mediados pelo mundo, nesse sentido, ainda em Freire (1983, p. 104) a ação de "educar é uma relação interativa entre pessoas, isto é, sujeito-sujeito, na perspectiva de ler e transformar realidades, isto é, sujeito-mundo". Dessa forma, o pensamento crítico deve promover mudança de paradigmas e atitudes na relação do homem com o meio ambiente.

Para Morin (2005, p. 18) "a educação deve contribuir não somente para a tomada de consciência de nossa Terra-Pátria, mas também permitir que esta consciência se traduza em vontade de realizar a cidadania-terrena", o autor destaca que é importante trabalhar a humanização da humanidade, nesse sentido a prática educacional deve estar embasada no exercício da cidadania que promova o desenvolvimento do pensamento crítico e participativo.

Em relação à educação para a cidadania planetária, Gadotti explica que,

> Educar para a cidadania planetária implica muito mais do que uma filosofia educacional, do que o enunciado de seus princípios. A educação planetária implica em uma revisão de nossos currículos, uma reorientação de nossa visão de mundo da educação como espaço de inserção do indivíduo não numa comunidade local, mas numa comunidade que é local e global ao mesmo tempo (2000, p. 142).

Nessa perspectiva o processo educativo, sistêmico e organizado, assegura ao maior número de cidadãos, a tomada de consciência de que um futuro saudável no planeta depende do reconhecimento da Terra como pátria, sendo, assim, um imperativo da transdisciplinaridade, ou seja, de uma cidadania planetária (GADOTTI, 2000).

Nesse sentido, Loureiro e Cossío (2007, p. 62) citam que se torna primordial a "reorganização dos currículos das licenciaturas, incluindo o da Pedagogia, como forma de assegurar a presença ou mesmo a obrigatoriedade da EA nos cursos de formação inicial dos professores". Tal excerto justifica a importância estratégica da análise do processo de formação de educadores para a prática ambiental e o incentivo a discussões sobre a temática.

Nessa concepção curricular Ferreira, Muenchen e Auler (2019, p. 7) enfatizam que:

> A estruturação de currículos que tenham maior significado para os educandos e como forma também de contribuir para construção de uma compreensão de mundo alinhada à busca de uma sociedade mais justa e democrática.

De acordo com essa ideia, o currículo possibilita que os professores planejem e organizem os conteúdos programáticos gerados pelas situações vividas pelos alunos, de maneira a serem debatidos,

estudados e compreendidos por estes, possibilitando a transformação da sua realidade (FERREIRA; MUENCHEN; AULER, 2019).

No que tange ao desenvolvimento social, destacamos as idéias de Castro (2001, p. 52), o qual comenta que, para se alcançar efetivamente os objetivos dos PCNs, torna-se necessário que ocorra "uma capacitação e formação continuada de professores, no sentido de se superar a falta de clareza quanto à relação entre conteúdos e transversalidade, assim como, de se suplantarem lacunas metodológicas". Uma boa formação do corpo docente das séries de ensino fundamental, egressos dos cursos de Pedagogia, pode se refletir, a médio e longo prazo, em melhorias nos indicadores utilizados para medir a qualidade da educação, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), por exemplo.

Dessa forma, com o aprimoramento da formação ambiental, os egressos dos cursos de Pedagogia, que formarão a base do sistema de ensino, terão subsídios para aperfeiçoar a qualidade do ensino de temas ligados ao meio ambiente e áreas correlatas, como biologia, geografia e ciências sociais, melhorando, desta forma, as metas de desempenho bianuais projetadas para cada escola e cada rede de ensino até o ano de 2022.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

É preciso mudar a prática dos professores em sala de aula sobre a abordagem da EA, pois como cita Demoly e Santos (2018, p. 2):

> Temos uma escola que insiste em seguir com seu apego a preocupações com notas e onde os trabalhos são apoiados em metodologias de transmissão de conteúdos e realização de tarefas. Entendemos que esse modo de fazer na escola não dá conta de promover vivências de educação ambiental capazes de possibilitar que sujeitos realizem transformações nas experiências de si e do conhecer.

Esses problemas são destaques nas pesquisas que evidenciam dificuldades em trabalhar temáticas ambientais integradas ao conteúdo de ensino acadêmico (GUIMARÃES, 2004; LOUREIRO, 2004). Dessa forma, diferentes perspectivas têm sido utilizadas na formação inicial e continuada de professores em EA, o que propicia uma reflexão sobre a abordagem dada para o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, valores e ações efetivas, necessárias à inserção da dimensão ambiental nos currículos de formação de professores (MARTINS, 2016). Diante disso, é preciso pensar que:

> A educação como um todo, e mais especificamente a Educação Ambiental, é essencial por ter o potencial de proporcionar uma compreensão coletiva da natureza sistêmica das crises ambientais e de transformar o modo como as pessoas se relacionam com o meio ambiente. (MESQUITA; BRAZ; MORIMURA; BURSZTYN, 2019, p. 182).

Nesse sentido, acredita-se que o processo de formação docente em EA não deve se reduzir ao treinamento, capacitação, nem a transmissão de conhecimento. A formação do professor em EA deve ser a partir de uma reconstrução de valores éticos, da práxis refletida, e um processo de reflexão crítica. Nessa perspectiva, a formação do "ecoprofessor" deve promover uma formação político-filosófica, para além do trabalho técnico/metodológico, capacitando o educador para contribuir na construção de ambientes escolares críticos dentro do processo sócio-histórico atual.

Considerando a relevância da inserção da dimensão ambiental no currículo do curso de Pedagogia, e confrontando-a com as recomendações das políticas ambientais, como exposto, percebe-se a importância de adequação dos currículos dos cursos das instituições de ensino, não apenas para os cursos de Pedagogia, mas para todas as áreas de conhecimento.

Nesse sentido, acredita-se que as IES necessitam se apropriar das políticas ambientais bem como das orientações dos documentos de normatização do currículo para que a temática ambiental seja contemplada na formação dos futuros professores. Assim, entende-se que,

> Um dos desafios à educação não está em adaptar ementas, ampliar o rol de disciplinas optativas ou práticas de extensão universitária, mas desconstruir o conhecimento canonizado e hegemônico e sua materialidade – os currículos. (KAWAKAMI 2019, p.12).

Nesse contexto encontramos em Kawakami e Teixeira (2018), uma preocupação em relação à abordagem da EA nos currículos, pois encontraram nas discussões dos grupos de pesquisa e na análise da literatura sobre a temática, problemas de natureza teórico-prática, que inviabilizam o aprofundamento das questões metodológicas dos trabalhos em EA. Nesse sentido, Layrargues (2018) destaca que, associar a questão ambiental com os fatores econômicos, políticos, legais e ideológicos, possibilitam uma visão de problemas ambientais, que agora estão localizados nas relações de poder no âmbito institucional.

Nesse sentido, conforme Rohrich e Takahashi (2019), são propostos dois desafios para as IES, um desafio acadêmico que está relacionado à transmissão do conhecimento e a formação de profissionais conscientes de seu papel na sociedade enquanto agentes socioambientais, e o desafio operacional que está relacionado a implementação de prática de responsabilidade socioambiental.

CONCLUSÃO

Conclui-se que, ao alinhar o currículo do curso com as normatizações sobre a inserção da dimensão ambiental e as políticas públicas, as Instituições de Ensino Superior incorrem em diversos benefícios, dentre os quais, a adequação a um padrão de qualidade e sustentabilidade do curso, bem como, seu ajustamento às demandas sociais, ao mercado e a legislação, considerando as tendências nacionais e internacionais de ensino-aprendizagem.

Assim, os futuros professores serão agentes de mudança, estando preparados para uma abordagem crítica e reflexiva, que possibilitem a formação de cidadãos sensibilizados com a realidade social e ambiental em que estão inseridos, tornando-se agentes transformadores da sociedade.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

REFERÊNCIAS

ARNALDO, M. A; SANTANA, C.L. Políticas públicas de educação ambiental e processos de mediação em escolas de ensino fundamental. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 24, n. 3, p. 599-619, 2018.

BRASIL. **Lei 6.938, de 31 de agosto de 1981**. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6938.htm> Acesso em: 20 de maio de 2020.

BRASIL. **Lei 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm> Acesso em: 12 maio. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** 2018.Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 20 de abril de 2020.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental; Ministério da Educação. **Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA**. 3. ed. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997

CASTRO, Ronaldo Souza de. A formação de professores em Educação Ambiental possibilita o exercício desta no ensino formal? In: BRASIL. **Panorama da educação ambiental no ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - CNE. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de Maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2020.

CORDEIRO, Telma Santa Clara; MELO, Márcia M. Oliveira (orgs.). **Formação pedagógica e docência do professor universitário:** um debate em construção. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2008.

DEMOLY, K.R.A; SANTOS, J.S.B. Aprendizagem, educação ambiental e escola: modos de em-agir na experiência de estudantes e professores. **Ambiente e Sociedade**, São Paulo, v. 21, 2018.

FERREIRA, M.V.; MUENCHEN, C.; AULER, D. Desafios e potencialidades em intervenções curriculares na perspectiva na abordagem temática. **Ensaio pesquisa em educação e ciências.** Belo Horizonte, v. 21, p. 01-22, 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

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

GADOTTI, M. **Pedagogia da Terra**. São Paulo: Petrópolis, 2000.

GUIMARÃES, M. A. **A formação de educadores ambientais.** Campinas: Papirus, 2004.

KAWASAKI, C.S; TEIXEIRA, M.C. Perspectivas (teórico) – metodológicas para o campo da pesquisa em educação ambiental: dilemas e avanços no GDP metodologia. **Pesquisa em Educação Ambiental.** São Paulo, vol. 13, n. 1, p.100-110, 2018.

KAWAKAMI, E.A. Currículo, ruídos e constentações: os povos indígenas na universidade. **Rev. Bras. Educ.** Rio de Janeiro, v.24, p.01-18, mar. 2019.

LAYRARGUES, P.P. Quando os ecologistas incomodam: a desregulação ambiental pública no Brasil sob signo do Anti-ecologismo. **Revista de Pesquisa em Políticas Públicas**, Brasília, n. 12, p. 01-30, 2018. Edição Especial – Direitos Humanos.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 68, p. 239-277, dez. 1999.

LOBINO, M.G.F. **A práxis ambiental educativa: diálogos entre diferentes saberes.** Vitória: EDUFES, 2007.

LOPES, Talita Mazzini Lopes; ZANCUL, Maria Cristina de Senzi. A temática ambiental no curso de Pedagogia de uma universidade pública paulista. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 7, n. 1, p. 155-166, 2012.

LOUREIRO, C. F. B. Educação ambiental transformadora. In: LAYRARGUES, P. P. (Coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental, p. 65-84, 2004.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; COSSÍO, Mauricio F. Blanco. Um olhar sobre a educação ambiental nas escolas: considerações iniciais sobre os resultados do projeto "O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental". In: BRASIL. **Vamos cuidar do Brasil:** conceitos e práticas em educação ambiental na escola. Brasília: UNESCO, 2007.

MAGALHÃES JUNIOR, A. G.; CAVAINAC, M. D. Formação de professores: Limites e desafios ma educação superior. **Cadernos de pesquisa**, v. 48, n. 169, p. 902-920, jul/set. 2018.

MARKO, G; PATACA, E.M. Concepções de ciências e educação: contribuições da história da ciência para a formação de professores. **Educ. Pesq**. São Paulo, vol.45, p. 01-20, maio, 2019.

MARTINS, G. A.; BENAVIDES, M. L. A.; RAMALHO, D. G. Uma proposta para disciplina de educação ambiental no Ensino Superior a partir de concepções prévias sobre "meio ambiente". **Revista de la Facultad de Ciencia y Tecnología - Tecné, Episteme y Didaxis**, Bogotá, n. 38, p. 57-74, 2015.

MARTINS, J. P. A. **Educação ambiental crítica e formação de professoras fundada na investigação-ação e na parceria colaborativa**. 2016. 253f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2016.

MESQUITA, P.S.; BRAZ, V.S.; MORIMURA, M.M.; BURSZTYN, M. Percepções de universitários sobre as mudanças climáticas e seus impactos: estudo de caso no Distrito Federal. **Ciên. Educ. Bauru**, Bauru, vol.25, n.01, p.181-198, jan/mar. 2019.

MORIN, Edgar. **Os saberes necessários à educação do futuro**. 10. Ed., São Paulo: Cortez, 2005.

ROHRICH, S.S.; TAKAHASHI, A.R.W. Sustentabilidade ambiental em Instituições de Ensino Superior, um estudo bibliométrico sobre as publicações nacionais. **Gestão e Produção,** São Paulo, v. 26, n. 2, p. 1-13, 2019.

ROSALEM, Bruna Monize; BAROLLI, Elisabeth. Ambientalização curricular na formação inicial de professores: o curso de pedagogia da Fe-unicamp. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, v. 5, n. 1, p. 26-36, 2010.



ANTIFASCIMO OU CONFORMISMO? DA EDUCAÇÃO MODERNA À CONTEMPORÂNEA*

CAIRES, Tatiane Priscilla
Universidade São Francisco
e-mail: tatiprica@yahoo.com.br

RESUMO

Este artigo busca contribuir com os estudos na área da Educação, num viés antifascista, face ao momento em que estamos vivenciando. Inicia uma reflexão acerca da trajetória histórica e social, do mundo moderno, repleto de descobertas e imposições e desemboca nos moldes educativos contemporâneos sustentados por uma política fascista, autoritária e de manutenção das desigualdades. Propõe um repensar sobre os processos sócio-históricos e educacionais nos quais estamos inseridos a partir da análise do filme "O Conformista". Um filme italiano, da década de 70, escrito e dirigido por Bernardo Bertolucci. Trata-se, de uma grande reflexão porque retoma a constituição dos costumes burgueses, que se normatizaram ao longo dos anos, de modo linear e binário. Porém, busca a partir desses dados, que se sobressaem ao longo de todo o filme, o desejo de fundir as energias da tecnologia moderna com a criação de um novo mundo. E o confronto entre as ideias marxistas de Berman (2007) e os ideais foucaultianos encontrados em Bondia (2002) e Guattari (1985) se mostram interessantes para elencar alguns questionamentos e propor este recomeço. Sugere, como uma possibilidade de transformação da sociedade, um olhar mais atento para a importância da experiência nos meios educativos, em detrimento ao excesso de informação.

Palavras-chave: Educação. Antifascista. O Conformista. Ideais foucaultianos.

1. INTRODUÇÃO

Este texto faz uma retomada da constituição histórica e social, iniciando pelo modernismo como um marco importante e contínuo de demarcação de poderes. Traz os ideais de Berman (2007) como meio de evidenciar os poderes dominantes, existente dentro da pirâmide social e que ecoa no ambiente educacional. Retoma as etapas do modernismo, seus componentes e a origem da sensibilidade moderna, que se inicia no século XVI e perdura até os dias atuais.

E, apesar deste artigo iniciar com Berman (2007), um dos autores marxistas mais importantes do século XX, é possível entrelaçar os seus pensamentos e desembocar numa linha pós-marxista, com teóricos que corroboram com ideais foucaultianos, como Guattari (1985) e Bondia (2002). O artigo traz para análise o filme "O Conformista" como uma ferramenta para se reexaminar outros modos, que não o de reprodução das normas da sociedade capitalista, mas o de uma educação para a criação, para a liberdade.

1.1. OBJETIVO

Repensar sobre os processos sociais e educacionais nos quais estamos inseridos a partir da análise do filme "O Conformista", num viés antifascista.

2. METODOLOGIA

O filme "O Conformista" é analisado à luz da teoria de Berman (2007), e complementado numa outra perspectiva, com Bondia (2002) e Guattari (1985). O personagem italiano Marcello é tomado como um homem comum, que surge na modernidade e, cujas nuances conformistas e fascistas insistem em se fazerem presentes ainda no meio social contemporâneo. Ao voltar os olhos para esta realidade, no entanto, é possível enxergar outros caminhos que não os da reprodução de conhecimentos educativos, mas o da criação, como vertente de mudanças.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Berman (2007) coloca que as pessoas de todo o mundo compartilham tipos de experiências, de tempo e espaço – de si mesmo e dos outros – e, essas experiências podem ser tanto de possibilidades quanto de perigos. A todo esse conjunto de experiências, ele designa como "modernidade". E, então define por moderno aquele que se encontra em um ambiente que promete "aventura, poder, alegria, crescimento, autotransformação e transformação das coisas ao redor" (BERMAN, 2007, p.15), mas que, ao mesmo tempo, pode destruir tudo o que somos.

Essas experiências ultrapassam fronteiras geográficas, raciais, de classe, de nacionalidade, de religião e ideologia. Por isso, o autor acredita que elas possam unir a espécie humana; mas, paradoxalmente também despejar a desintegração e a mudança, a luta e a contradição, a ambiguidade e a angústia. Por tudo isso, para Bermann (2007) "ser moderno é fazer parte de um universo no qual, como disse Marx "tudo o que é solido desmancha no ar"" (BERMAN, 2007, p.15).

O autor explica que, embora muitas pessoas experimentaram a modernidade como uma ameaça, foi ela mesma quem desenvolveu uma rica história e uma variedade de tradições próprias. A intenção do autor seria explorar e mapear essas tradições, de forma a tentar compreender como elas enriquecem ou empobrecem nosso senso acerca da modernidade.

Esse turbilhão da vida moderna, para ele, tem se alimentado por diversas fontes, resumidamente: descobertas nas ciências, industrialização e estados nacionais cada vez mais poderosos. No século XX os processos sociais que vão dar vida a esse turbilhão o mantêm num estado "perpétuo de vir a ser".

O autor pensa num estudo sobre a dialética da modernização e do modernismo. E para que consiga ter certo controle sobre suas ideias, divide este estudo em três fases. A primeira fase tem seu início no século XVI e seu término no fim do século XVIII. Momento este em que as pessoas estão começando a experienciar a vida moderna, num estado de semicegueira. O segundo momento começa com a onda revolucionária de 1790. Com a Revolução Francesa um grande e moderno público ganha vida, com uma pulsão revolucionária em todos os níveis (pessoal, social e político). Porém, uma estranha dicotomia (como se houvessem dois mundos distintos) assombram esse público moderno do século XIX que não chega a ser moderno por inteiro.

Já no século XX, a terceira fase se caracteriza pela expansão da modernização, em um nível vitualmente espetacular tanto na arte quanto no pensamento. E, à medida que se expande esse público se multiplica em fragmentos. A nitidez se esvai em meio aos caminhos, perdendo a capacidade de dar vida às pessoas.

Na primeira fase da modernidade a voz de Rousseau é citada como uma das mais nostálgicas a auto-especulação psicanalítica e a democracia participativa. Berman (2007) define Rousseau como um homem perturbado, alguém com angústias provenientes de uma vida difícil e de uma sensibilidade às condições sociais que moldavam aos poucos milhares de vidas. Alguém que experimentou uma vida cotidiana na sociedade, especialmente em Paris, em meio a um redemoinho.

Cita a novela escrita por Rosseau "A Nova Heloísa", onde um jovem realiza o movimento arquetípico do campo para a cidade. Experimenta a vida metropolitana como "uma permanente

colisão de grupos, um contínuo fluxo e refluxo de opiniões conflitivas". Todos em constante contradição com si mesmos e, apesar de tudo ser absurdo, nada é chocante, porque todos se acostumam a tudo. Um mundo em que uma infinidade de novas experiências se oferece, e tendo flexibilidade é possível desfrutá-las. E, então irá mostrar a embriaguez a que se condena essa vida agitada, na qual todas as coisas o atraem, mas nenhuma toca o seu coração. E no meio disso tudo, um sentimento perturbado que faz com que se esqueça de quem ele mesmo é e qual o seu lugar. É essa a atmosfera que dá origem a sensibilidade moderna.

O teórico se remete ao século XIX, o qual contempla uma paisagem de engenhos a vapor, fábricas automatizadas, ferrovias. Cidades que cresceram do dia para a noite, jornais diários, telégrafos, telefones que se comunicam, Estados Nacionais cada vez mais fortes e conglomerados multinacionais, movimentos sociais de massa que lutam contra essas modernizações de baixo para cima, um mercado mundial que tudo abarca e se expande diariamente. Infere a complexidade e a riqueza do modernismo do século XIX e ressalta duas vozes distintas: a de Nietzsche e de Marx.

Para Berman (2007) Marx é alguém que fala um inglês desajeitado, mas convincente. Alguém que observa a denúncia sobre o abismo em incidentes desprezíveis e acredita que o peso da atmosfera sob o qual se vive não reflete sobre o povo as várias toneladas que possui. Um dos propósitos mais fortes de Marx foi fazer o povo sentir, por isso, suas ideias são expressas de forma tão intensa e extravagante. Ele proclama o caráter paradigmático da fé modernista: para que se obtenha um bom resultado é preciso que as forças de vanguarda sejam governadas por homens de vanguarda: os operários. E afirma que eles são uma invenção, assim como o próprio maquinário.

Portanto, a classe dos novos homens (os legítimos modernos) certamente, conseguirá absolver as contradições da modernidade, superar as pressões esmagadoras os abismos sociais e pessoais a que todos são obrigados a viver. Berman (2007) lembra que Marx se anima muito com isso, tanto que faz uma conexão entre passado e futuro. Cita o Manifesto, em que a dinâmica revolucionária é destinada a destronar a burguesia. E, é a partir daí, das relações enrijecidas, que ele coloca que "tudo o que é sólido desmancha no ar, tudo o que é sagrado é profano e os homens finalmente são levados a enfrentar" (BERMAN, 2007, p.20). É nesse sentido que o impulso dialético da modernidade se volta com ironia contra os seus agentes primitivos: a burguesia.

Berman (2007) supõe, assim como Marx, a decomposição das formas burguesas e um movimento comunista que atinja o poder. Mas indaga sobre qual o destino dessa nova forma social que também poderá se desmanchar no ar. Ressalta que uma das virtudes do modernismo é deixar interrogações ao vento, e, por muito tempo.

Adianta-se até 1880 e se depara com Nietzsche. E diz encontrar outros preconceitos, devoções e esperanças. No entanto, para ele há também uma voz e um sentimento similar à de Nietzsche com relação a Marx no que se refere à vida moderna. Fica evidente o vazio de valores em meio à abundância de possibilidades no sentido em que o indivíduo busca se individualizar ao mesmo tempo em que precisa desesperadamente de um conjunto de leis próprias necessárias a sua autopreservação.

É como se todos nós fossemos uma espécie de caos, ao mesmo tempo em que tivéssemos um instinto apto a tudo. Argumenta que Nietzsche acredita haver muitos medíocres cuja única solução para o caos da vida moderna seja deixar de viver. Ou então, aqueles que acreditam que a história é como um guarda roupa onde todas as fantasias encontram-se ali guardadas. E esse indivíduo repara que nenhuma lhe serve, mas continua tentando, porque é incapaz de aceitar de que o homem moderno jamais se mostrará bem trajado. Nietzsche não deseja viver eternamente o perigo para alcançar a boa aventurança. E, assim como Marx deposita a sua fé numa nova espécie de homem: um homem que se coloca em oposição ao seu hoje, que terá coragem para criar novos valores, novos caminhos.

As vozes de Marx e Nietzsche para Berman (2007) possuem uma vibrante energia e uma brusca mudança de tom porque pretende voltar-se contra si mesma, questionar e negar tudo o que foi dito na tentativa de se agarrar a um mundo onde tudo é o contrário, onde tudo de fato “desmancha no ar”. Essas vozes conhecem a dor e o terror, denunciam a vida moderna na esperança de que as modernidades do amanhã possam curar os ferimentos que afligem as pessoas modernas do hoje.

Ressalta que o pensamento moderno desde Marx e Nietzsche cresceu e se desenvolveu, ao passo que nosso pensamento acerca da modernidade parece ter se estagnado. Para ele, pensadores do século XX mostram um radical achatamento do “espectro imaginativo”. Já os pensadores do século XXI são ao mesmo tempo entusiastas e inimigos da vida moderna, lutam desesperados contra as ambiguidades e contradições, caminham em direção a polarizações e totalizações achatadas. A modernidade, em ambos os casos, é sempre concebida como algo que não pode ser moldado ou transformado pelo homem moderno. As visões abertas foram substituídas por visões fechadas.

Para ele, as polarizações básicas se manifestam no início do nosso século. Marx e Nietzsche sabiam dos altos custos deste progresso e sabiam que a modernidade tinha um longo caminho a percorrer antes que as feridas cicatrizassem. Ainda podemos nos sentir tocados pelo entusiasmo dos futuristas, pelo desejo de fundir as energias da tecnologia moderna com a criação de um novo mundo.

Mas, Berman (2007) diz que se nos movermos na direção oposta ao pensamento do século XX poderemos nos deparar com um enfático “Não!” à vida moderna e encontraremos uma visão interessante do que seja a vida. Críticos do século XIX compreendem como a tecnologia moderna e

a organização social condicionaram o destino do homem. Todavia, acreditam que este mesmo homem é capaz não só de compreendê-lo, mas também de combatê-lo.

O teórico relata que pensadores do século XX passaram a afirmar que massas nos pressionam no dia a dia e na vida do Estado, esses homens-massa não teriam apenas o direito a governar-se, mas também a o poder de nos governar. E nesse ponto, tanto Marx quanto Freud são para ele, obsoletos porque lutas de classes e lutas sociais, contradições psicológicas foram abolidas pelo Estado de administração total. Massas não possuem Ego, nem Id, suas vidas são administradas e programadas para produzir desejos que o sistema social pode satisfazer. O povo encontra sua alma e se auto realiza em automóveis, em eletroeletrônicos, em cozinhas equipadas. A modernidade é constituída por máquinas das quais as pessoas não passam de reproduções mecânicas.

Berman (2007) pressupõe que o modernismo dos anos 60 pode ser dividido em: ausente, negativo e afirmativo. O primeiro seria aquele que se esforça para ausentar-se da vida moderna e na qual muitos modernistas são gratos por estabelecer a sua autonomia e dignidade. Porém, ao mesmo tempo parece desprovido de sentimentos pessoais e relações sociais, portanto árido e sem vida.

Também faz menção a um modernismo que se pareceu interminável, que permanentemente estava em revolução contra a totalidade da existência moderna, uma verdadeira cultura de negação. Nas palavras de Berman (2007) “Esse modernismo busca a violenta destruição de todos os nossos valores e se preocupa muito pouco em reconstruir os mundos que põe abaixo”. (BERMAN, 2007, p.28). Tanto é que nos anos 60 em alguns círculos a palavra “modernismo” tornou-se um código para todas as forças em revolta. No entanto, isso põe de lado a força afirmativa e positiva em relação à vida. E, sob outro aspecto põe de lado também o permanente distúrbio das relações sociais. Trata-se de um modernismo que extrapola as salas de aula e as bibliotecas e que vai agir em meio à multidão, nas ruas.

Já o modernismo afirmativo coincidiu com a aparição da pop art no início da década de 60. Seus temas eram “despertar para a vida que vivemos”, “cruzar a fronteira, eliminar a distância”. Seu ideal era abrir-se a imensa variedade de coisas e ideias que o mundo moderno inesgotavelmente oferece. Todavia, apesar de ter uma empatia imaginativa, nunca recapitulou seu lado crítico. “O problema estava em que o modernismo pop nunca desenvolveu uma perspectiva crítica que pudesse esclarecer até que ponto devia caminhar essa abertura para o mundo moderno e até que ponto o artista moderno tem a obrigação de ver e denunciar os limites dos poderes deste mundo” (BERMAN, 2007, p.31).

Para Berman (2007) todos os modernismos e antimodernismos dos anos 60 se viram comprometidos. No entanto, sua intensidade e vitalidade geraram um horizonte comum de experiência e desejo. Tudo isso construiu uma orientação ativa com relação à história, numa tentativa de conectar o conturbado presente ao passado e ao futuro. Todas as tentativas falharam, apesar de terem nascido de um ardente desejo de se atualizar. O discurso sobre o sentido da modernidade, praticamente deixou de existir.

E, ainda, muitos artistas e trabalhadores ingressaram no mundo do estruturalismo, "um mundo do estruturalismo que simplesmente risca do mapa a questão da modernidade e todas as outras questões a respeito da autoidentidade e da história. Outros adotaram a mística do pós-modernismo, que se esforça para cultivar a ignorância da história e da cultura moderna e se manifesta como se todos os sentimentos humanos, toda a expressividade, atividade, sexualidade e senso de comunidade acabassem de ser inventados – pelos pós-modernistas – e fossem desconhecidos, ou mesmo inconcebíveis até a semana passada". (BERMAN, 2007, p.32).

O autor argumenta que os cientistas sociais abdicaram de construir um modelo mais verdadeiro para a vida moderna, ao contrário, retalharam a modernidade com relação a seus componentes (industrialização, construção, urbanização, formação de elites, etc), resistindo à tentativa de integrá-los como um todo.

O argumento do autor é que os modernismos do passado podem desenvolver o sentido das nossas raízes modernas, conectando vidas às de outros milhares de indivíduos, que vivem em sociedades distintas. Podem reforçar forças contraditórias e um desejo de crescimento que destrói as paisagens físicas e sociais do passado e vínculos emocionais com esses mundos perdidos (no que se refere a identidade, valores, forças sociais e políticas). Essas experiências é que nos unem a um mundo no qual Marx dizia ser repleto de conteúdo e Nietsche colocava ser cheio de perigo.

Berman (2007) enfatiza que as máquinas mudaram, mas talvez só agora as pessoas comecem a chegar à plenitude de si mesmo. Que se perdeu o controle sobre as contradições das vidas cotidianas e que é preciso voltar os olhos para o passado para seguir adiante, para que se criem modernistas do século XXI e para que nos tornemos aptos a enfrentar as aventuras e os perigos que estão por vir. "Apropriar-se das modernidades de ontem pode ser, ao mesmo tempo, uma crítica às modernidades de hoje e um ato de fé nas modernidades – e nos homens e mulheres modernos – de amanhã e do dia depois de amanhã" (BERMAN, 2007, p. 35).

Entende-se, portanto que, todo o percurso histórico, carregado por ideais culturais e de manutenção do poder, faz parte de uma modernidade que ainda se encontra em curso e que emerge

nos mais diversos cantos do mundo. Sobretudo, as marcas que constitui esta modernidade não são apagadas do dia para a noite, ao contrário, se fazem presentes, ressaltam tonalidades fascistas e, ao mesmo tempo conformistas, como veremos a seguir, com a análise do filme “O conformista”.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

“O Conformista” é um filme italiano da década de 70, escrito e dirigido por Bernardo Bertolucci. Nele, observamos o desnudamento da realidade que ocorre de forma poética por detrás das câmeras. Contempla um enredo que ocorre às vésperas da Segunda Guerra Mundial, com fundo político e que traz uma crítica ao regime burguês e fascista.

Na Itália, em 1938 o personagem Marcello aceita trabalhar para o ditador Mussolini, como espião da polícia fascista e tem como objetivo entrar para o Partido Fascista. Nesse meio tempo, conhece uma jovem pela qual pretende se casar. E, como criminoso político vai para Paris, em suposta lua de mel, mas a missão é assassinar seu antigo professor da faculdade, um homem disseminador de ideias antifascistas. Porém, se apaixona pela esposa do professor e no momento em que deveria assassinar os dois, se acovarda.

É um homem cuja crise existencial é retratada e cujos traumas infantis o atormentam. Há uma fusão entre social e psicanalítico que contribui para que o personagem encontre o seu caminho na violência. Marcello é alguém facilmente manipulável, assim como tantos outros, que fazem parte de uma massa fascinada pelo caráter fascista. E, nada em sua vida é verdadeiro.

> Sob a tríade pátria, família e Deus, ele presta serviços aos homens que jogaram a honra da Itália no esgoto, esconde a sua homossexualidade, que ele procura reprimir se casando com uma mulher, e o seu ateísmo, que ele oculta participando de rituais católicos. Essa distância entre as coisas como de fato elas são e as maneiras empregadas para que, através das máscaras sociais, elas indiquem o oposto é a região em que Bertolucci se posiciona, com a clara intenção de penetrar no âmago da representação e dela retirar a sua verdade.
>
> Nenhuma das principais características do protagonista é perceptível imediatamente. As suas diferentes camadas vão sendo reveladas aos poucos pela narrativa. Não é fácil encontrar os baús da realidade, e Bertolucci sabe disso. As salas secretas da mente e da consciência, abertas somente com chaves especiais, exigem paciência e disciplina. Os falsos caminhos são muitos e as mentiras abundam, principalmente quando se trata de um regime político erguido com a argamassa da dissimulação (FORLIN, 2020).

A questão política aqui evidenciada é retratada durante o século XX, mas permanece ainda viva nos dias atuais, já que vivenciamos um momento histórico e político em que as massas são assim como Marcello, um rebanho que se move na mesma direção para onde caminha a maioria. Mas, por que isso acontece?

É importante ressaltar que, desde a mais tenra idade, as pessoas são colocadas frente a contextos que irão ressaltar a informação em detrimento à diversidade de experiências, para somente depois se ter a opção de opinar. “A opinião seria como a dimensão “significativa” da assim chamada “aprendizagem significativa”” (BONDIA, 2002, p.23). Ao apropriar-se da informação os sujeitos estariam prontos, então, para responder às perguntas dos adultos.

Bondia (2002) explica que a experiência é anulada pela falta de tempo e pelo excesso de atividades exigidas. E por ser um encontro com algo que se experimenta, somente o sujeito da experiência estaria, a partir desse contato, aberto à sua própria transformação. “A experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem “pré-ver” nem “pré-dizer””.

A experiência estaria estritamente relacionada a isso, já que se trata daquilo que nos passa. Bondia (2002) se atenta para o fato de que todos os dias se passam muitas coisas, mas parece nada acontecer. A pobreza de experiências insiste em caracterizar o mundo nos dias de hoje, permeado pelo excesso de informação, que não deixa lugar algum para a experiência.

> (...) Por isso a ênfase contemporânea na informação, em estar informados, e toda a retórica destinada a constituirmos como sujeitos informantes e informados; a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência. O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez está melhor informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de “sabedoria”, mas no sentido de “estar informado”), o que consegue é que nada lhe aconteça. A primeira coisa que gostaria de dizer sobre a *experiência* é que é necessário separá-la da informação. E o que gostaria de dizer sobre o *saber de experiência* é que é necessário separá-lo de saber coisas, tal como se sabe quando se tem informação sobre as coisas, quando se está informado (BONDIA, 2002, p 21-22).

E, no contexto de um sistema mundial é possível entender que os modos de produção e controle social forçam a homogeneização das informações e se espalham por todo o planeta como engrenagens de poder. Os sistemas de informação e de manipulação psicológica, em grande escala, remodelam a esfera individual e inconsciente da vida social. Não deixa espaço para se compreender a causa entre níveis planetários e níveis moleculares, pois todos estão a favor da adaptação da vida social e econômica.

Porém, há que se buscar outros caminhos e repensar, não no sentido de restringir o inconsciente, mas de abrir o de tudo quanto é jeito para novas vias e possibilidades de transformação da sociedade.

> Toda a questão está em saber de que revolução se trata! Trata-se, sim ou não, de acabar com todas as relações de alienação - não somente as que pesam sobre os trabalhadores, mas também as que pesam sobre as mulheres, as crianças, as minorias sexuais, as que pesam sobre sensibilidades atípicas, as que pesam sobre o amor aos sons, as cores, as ideias... Uma revolução, em qualquer domínio que seja, passa por uma libertação prévia deu uma energia de desejo. E, manifestamente, só uma reação em cadeia, conversando as estratificações existentes, poderá catalisar um processo irreversível de questionamento das formações de poder as quais está acorrentada a sociedade atual (GUATTARI, 1985, p.67-68).

É nesse entorno que Guattari (1985) sugere uma micropolítica e uma macropolítica do desejo no interior dos agenciamentos coletivos dentro da enunciação que o produziram. Para ele, o problema não está em construir pontes entre campos já constituídos e separados uns dos outros, mas em poder criar novas máquinas teóricas e práticas capazes de estabelecerem condições para o exercício do desejo.

Portanto, entende-se que uma micropolítica do desejo representaria as massas e interpretaria as suas lutas, opondo-se aos atos repressivos e ao burocratismo dos movimentos revolucionários. Não se centralizaria somente no poder do Estado, mas se investiria em uma multiplicidade de objetos que estivesse ao alcance dos diversos atores sociais. E, a partir dessas lutas parciais, chegar-se-ia às lutas coletivas de grande envergadura. O essencial, no entanto, para que se desembocasse em uma "grande bola de neve" seria a conexão de uma multiplicidade de desejos moleculares.

> O indivíduo tal como foi moldado pela máquina social dominante e demasiado frágil, demasiado exposto as sugestões de toda espécie: droga, medo, família, etc. Num grupo de base, pode-se esperar recuperar um mínimo de identidade coletiva, mas sem megalomania, com um sistema de controle ao alcance da mão; assim, o desejo em questão poderá talvez fazer valer sua palavra, ou estará talvez mais em condições de respeitar seus compromissos militantes. É preciso, antes de mais nada, acabar com o respeito pela vida privada: e o começo e o fim da alienação social. Um grupo analltico, uma *unidadede subversão desejante* não tem mais vida privada: ele está ao mesmo tempo voltado para dentro e para fora, para sua contingencia, sua finitude e para seus objetivos de luta. O movimento revolucionário deve, portanto, construir para si uma nova forma de subjetividade que não mais repouse sobre o indivíduo e a família conjugal. A subversão dos modelos abstratos secretados pelo capitalismo, e que continuam caucionados até agora, pela maioria dos teóricos, e um pré-requisito absoluto para o reinvestimento pelas massas de luta revolucionária. (GUATTARI, 1989, p.17).

O autor explica que a conjunção dos agenciamentos coletivos é importante para que não se destruam a si mesmas porque a ação individualizada é prisioneira de significações dominantes e, os

fluxos semióticos precisam ser trabalhados de forma a abrir a linguagem para outros desejos e, consequentemente, outras realidades. Então, esta análise poder-se-ia progredir no sentido de uma molecularização no seio dos grandes conjuntos sociais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No filme "O Conformista", a relação de Marcello vai ao encontro da realidade da Itália fascista. O personagem possui uma ilusão de poder e estabilidade, adquirida pela ascensão profissional no partido fascista, isso o faz afastar-se da própria humanidade em uma trágica jornada de deterioração moral. Há que se levar em conta o peso da análise psicológica de uma nação que, naquele período, estava doente, fadada à tragédia, assim como Marcello. Ao mesmo tempo é possível evidenciar que mesmo diante do caos a que estava submetido é possível ir ao encontro de coeficientes de liberdade, que fujam a esse modernismo persistente.

Berman (2007) coloca que os sentimentos humanos vão ganhando novas cores à medida que novas máquinas vão sendo criadas. Estas são como seres humanos exemplares, as quais todos deveriam tomar de modelos para suas vidas. E esse homem, herdeiro da modernidade poderá executar, nada mais, do que apertar um simples botão.

Ao contrário, e com muito mais profundidade, Guattari (1985) atenta para a necessidade de abordarmos os problemas que vivenciamos não pelo ângulo das lutas de interesses, mas das lutas moleculares, para que então, o panorama mude. Para ele, os vírus já estão espalhados por toda parte e trabalham o corpo social, mas a revolução molecular poderia ocorrer porque foge ao controle do poder dominante.

O autor cita que manifestações violentas não se aproximariam do processo de transformação revolucionária. Trata-se de entender como esta fortaleza nos cerca com arame farpado e se estende por toda a superfície do planeta e por todos os cantos do imaginário.

É preciso, pois, rever o processo histórico e educativo, sobretudo no interior escolar, criar novas estratégias, que sejam capazes de romper com as estruturas vigentes. Propiciar a riqueza de experiências em detrimento ao excesso de informação. Portanto, tudo depende dos sujeitos da história que podem se abrir para um desejo ou para outro, num viés de manutenção ou de transformação do mundo.



REFERÊNCIAS

BERMAN, Marshall. Introdução. In: **Tudo que é sólido desmancha no ar.** A aventura da modernidade. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2007.

BONDIA, Jorge *Larrosa*. **Notas sobre a** *experiência* **e o saber de** *experiência***.** Rev. Bras. Educ. [online]. 2002.

FORLIN, Miguel. Especial Cinema e Fascismo: O Conformista, de Bernardo Bertolucci. IN: https://estadodaarte.estadao.com.br/cinema-fascismo-conformista-bertolucci-forlin/

Acesso em 11/07/2020.

GUATTARI, Felix. **Revolução Molecular: pulsações políticas do desejo.** 2a. ed.SP: Ed. Brasiliense, 1985. Cap I, partes. A. Somos todos grupelhos; B. As creches e a iniciação; C. Devir mulher; D. Devir criança, malandro, bicha. Cap III, partes A. Micropolítica do fascismo; B. O capitalismo mundial integrado e a revolução molecular.

A UTILIZAÇÃO DE CHARGES COMO FERRAMENTA INTERDISCIPLINAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS

DUARTE, Katarina Queiroga
Faculdade Internacional da Paraíba
katarinaqueiroga@gmail.com

BARBOSA, Tatiana Ramalho
Universidade Federal da Paraíba
tatiramalho@hotmail.com

RESUMO

Como afirma Marcuschi (2002) os gêneros textuais são ações sociais que possuem função comunicativa. Sabemos que as charges permeiam a sociedade há muitos anos e exercem o importante papel de criticar aspectos da sociedade. Elas possuem uma forte carga política, chamam a atenção da sociedade para temas relevantes e atuais (COUTINHO, 2014). Podemos concluir, portanto, que as charges contribuem para o desenvolvimento de uma consciência crítica nos seus leitores. Para esse estudo, interessa, especialmente, a função que os gêneros textuais adquirem na escola. Nesse ambiente, sabemos que há um desdobramento em suas atribuições, na escola os gêneros deixam de ser, somente, um instrumento de comunicação, passando a ser também uma ferramenta de ensino-aprendizagem (DOLZ; SCHNEUWLY, apud DOLZ *et al.,* 2010). Portanto, reconhecemos o quanto é importante que o professor seja proficiente ao utilizar tal ferramenta em sua sala de aula. A nossa pesquisa surge então com o objetivo de, desde a graduação, tornar esse desdobramento dos gêneros textuais em uma poderosa ferramenta de ensino-aprendizagem, familiar para alunos do curso de letras Português de uma Faculdade particular de João Pessoa, Paraíba. Optamos por trabalhar com as charges pela sua carga de criticidade e por, em grande parte dos casos, trazerem uma língua autêntica, textos com características da fala. As charges foram utilizadas interdisciplinarmente em Sociolinguística e Estudo do Sintagma. Atividades de discussões sobre os eixos de variação e preconceito linguístico foram desenvolvidas em Sociolinguística. Em um segundo momento, os textos presentes nas charges foram analisados para a construção de árvores sintáticas em Estudo do Sintagma. Após a análise de alguns questionários aplicado aos estudantes e depoimentos colhidos em aulas, os resultados preliminares apontam para um *feedback* positivo sobre as atividades desenvolvidas em ambas as disciplinas. Os estudantes destacaram a importância de se trabalhar com gêneros textuais em sala de aula desde a graduação.

Palavras-chave: Charges. Gêneros textuais. Interdiciplinaridade.

1 INTRODUÇÃO

A inspiração para este trabalho surge a partir de um evento interdisciplinar realizado na Faculdade Internacional da Paraíba - FPB. O evento abrangeu os cursos de Pedagogia e Letras Português. Raissa Coutinho, uma das palestrantes, trouxe para o debate o tema das charges como ferramentas pedagógicas. Durante sua fala, muitas ideias de utilizar aquele gênero com os alunos do terceiro período de graduação em Letras nas disciplinas de Sociolinguística e de Estudo do Sintagma surgiam com o objetivo de demonstrar aos futuros professores, de maneira prática, como trabalhar com gêneros textuais como ferramenta de ensino e aprendizagem, não somente através da literatura teórica sobre o assunto como acontece em algumas disciplinas em alguns cursos de graduação em Letras.

Compreendemos os gêneros textuais como ações sociais, como o produto do trabalho coletivo e que contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia (MARCUSCHI, 2002). Entretanto, no ambiente escolar eles passam a atuar, também, como uma poderosa ferramenta de ensino-aprendizagem (DOLZ; SCHNEUWLY, apud DOLZ *et al.* 2010) em diversas áreas de conhecimento. Cientes da carga de criticidade do gênero charge e motivados por discussões em sala de aula, especialmente nas aulas de sociolinguística, quando diversos aspectos do preconceito linguístico foram debatidos, bem como nas conversas acerca dos eixos de variação linguística.

Inspirados por esses debates nas aulas e pela fala de Coutinho, decidimos utilizar as charges como ferramenta de ensino e aprendizagem, inicialmente para as aulas de Sociolinguística, contudo, como estamos também juntos em Estudo do Sintagma, e acolhendo a proposta dos próprios alunos, adotamos o gênero em questão também para construção de árvores sintagmáticas e aprofundamento nos conhecimentos adquiridos, ao longo do semestre, sobre a estrutura da língua portuguesa.

Sabemos que as charges permeiam a sociedade há muitos anos e exercem o importante papel de criticar aspectos da sociedade. Elas possuem uma forte carga de criticidade sobre temas importantes para a sociedade. Chamam a atenção da sociedade para temas relevantes e atuais (COUTINHO, 2014). Podemos concluir, portanto, que as charges contribuem para a construção de uma consciência crítica nos seus leitores, por essa razão, consideramos de extrema relevância trazer esse debate para a academia, especialmente no nosso contexto de formação de novos professores de língua portuguesa. Acreditamos que utilizar os gêneros como ferramenta didática para compreensão de conteúdos de acadêmicos de licenciaturas é uma excelente forma de demonstrar a importância que tais recursos podem desempenhar na formação cidadã dos educandos.

A nossa pesquisa surge com o objetivo de, desde a graduação, tornar esse desdobramento dos gêneros textuais na escola, familiar para alunos do curso de letras Português de uma Faculdade particular de João Pessoa, Paraíba. Pois, apesar de há muito tempo se discutir sobre a utilização dos gêneros textuais nos cursos de licenciatura, temos a percepção, por vezes, que esse diálogo se encerra no âmbito teórico. Acreditamos que trazer os gêneros textuais, de maneira prática, para outras disciplinas teóricas do curso de Letras é uma maneira eficaz de demonstrar, como e por que utilizar os gêneros nas aulas de língua portuguesa.

Para esse estudo, interessa, especialmente, a função que os gêneros textuais adquirem na escola. Nesse ambiente, sabemos que há um desdobramento em suas atribuições, os gêneros deixam de ser, somente, um instrumento de comunicação, passando a ser também uma ferramenta de ensino-

aprendizagem (DOLZ; SCHNEUWLY, apud DOLZ *et al.* 2010). Portanto, reconhecemos o quanto é importante que o professor seja proficiente ao utilizar tal ferramenta em sua sala de aula.

Optamos por trabalhar, inicialmente, com as charges pela sua carga de criticidade e por, em grande parte dos casos, trazerem uma língua autêntica, textos com características da fala. As charges foram utilizadas interdisciplinarmente em Sociolinguística e Estudo do Sintagma. Atividades de discussões sobre os eixos de variação e preconceito linguístico foram desenvolvidas em Sociolinguística. Em um segundo momento, os textos presentes nas charges foram analisados para a construção de árvores sintáticas em Estudo do Sintagma.

Após a análise de alguns questionários aplicado aos estudantes e depoimentos colhidos em aulas, os resultados preliminares apontam para um *feedback* positivo sobre as atividades desenvolvidas em ambas as disciplinas. Os estudantes destacaram a importância de trabalhar com gêneros textuais em sala de aula desde a graduação.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

O principal objetivo desse estudo é o de demonstrar e conscientizar, na prática, para alunos do curso de letras Português de uma Faculdade particular de João Pessoa, que os gêneros textuais extrapolam sua função social e assumem o papel de uma poderosa ferramenta de ensino-aprendizagem no ambiente escolar.

1.1.2 Objetivos específicos

Utilizar os gêneros como ferramenta didática para compreensão de conteúdos de acadêmicos de letras – Português.
Trazer a discussão os gêneros textuais e suas funções dentro e fora da escola.
Demonstrar atividades para exemplificar algumas possibilidades que os gêneros textuais podem nos oferecer.

2 METODOLOGIA

Para desenvolver essa pesquisa, adotamos alguns passos que foram essenciais para que pudéssemos concluir nosso estudo. No entanto, o primeiro deles se concretizou mesmo antes da idealização dessa investigação, as aulas teóricas das disciplinas que abraçaram o projeto foram essenciais para que os alunos tivessem o aporte teórico necessário para concretizar a atividade proposta.

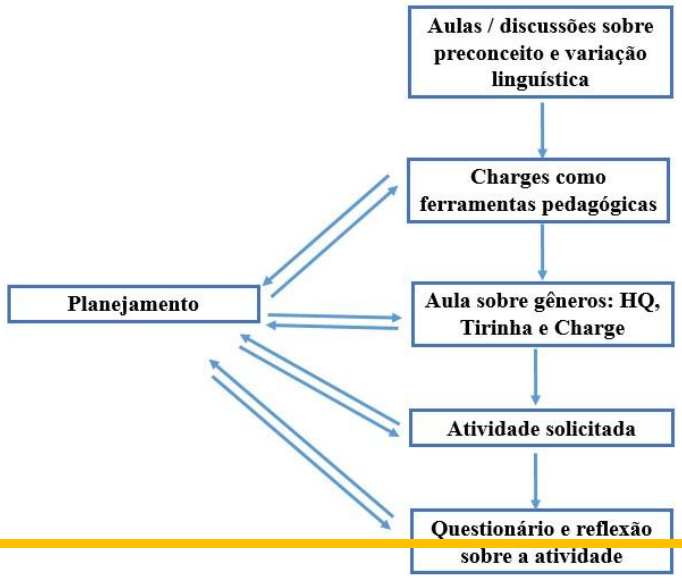
A fala da pesquisadora, Raíssa Coutinho, sobre a utilização de charges como ferramenta pedagógica despertou o interesse em desenvolvermos essa experiência com graduandos de Letras Português.

O fluxograma que segue esquematiza como desenvolvemos nosso estudo e demonstra a sequência dos nossos passos. Planejamos e ministramos uma aula que abordou gêneros textuais, tais como HQs, charges e tirinhas. Nessa aula, tomamos a decisão pedagógica de abordar os gêneros de maneira que os discentes os dominassem para melhor manuseá-los, dentro ou fora da escola (DOLZ; SCHNEUWLY, apud DOLZ *et al.* 2010, p. 80). Após essa aula e de sentirmos os alunos preparados para manipularem as charges, solicitamos a atividade com o seguinte enunciado:

> Sabemos que os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. No ambiente escolar eles passam a atuar, também, como uma ferramenta de ensino-aprendizagem. Cientes da carga de criticidade do gênero "charge", crie 01 (Uma) ou pesquise 02 (Duas) charges que apresentem algum tipo de preconceito motivado pelo uso da língua. Explique, resumidamente, o preconceito linguístico que você identificou.
> As charges, em sua maioria, também apresentam uma linguagem autêntica, tomando proveito dessa característica, escolha uma frase da sua charge e construa uma árvore sintática especificando os sintagmas que ela apresenta.

Os alunos tiveram um prazo de uma semana para criarem as charges. Por fim, tivemos um momento para refletir com os discentes sobre a atividade desenvolvida, bem como sobre a importância do trabalho com os gêneros textuais na escola. Segue o nosso fluxograma.

Figura 01: Fluxograma



Fonte: dados da pesquisa (2020)

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A observação sobre os gêneros textuais não é recente, no ocidente, sua análise sistematizada teve início com Platão há pelo menos vinte e cinco séculos (MARCUSCHI, 2008, p. 147). No mesmo estudo, o autor afirma que o debate acerca dos gêneros na escola tem crescido, gerando um grande volume de trabalhos e produções científicas, no entanto ele nos alerta para estarmos sempre atentos à qualidade dos trabalhos. As informações extraídas do volume publicado pelo autor demonstram a relevância desses artefatos[59] para a nossa sociedade desde muito tempo.

Os gêneros textuais, sejam orais ou escritos, estão no nosso cotidiano e nos mais diversos contextos e situações, como por exemplo, em uma simples e rotineira ida ao supermercado, podemos levar uma lista de compras (uma segurança para não esquecermos o que precisamos comprar), lemos os rótulos dos produtos (importante para sabermos quais substâncias estamos ingerindo), procuramos as placas com os preços e possíveis promoções, ao pagarmos a conta o funcionário do caixa nos entrega a nota fiscal (documento que comprova o pagamento das compras), nos corredores do supermercado podemos também atender a uma ligação telefônica, pessoal ou profissional (a nossa postura será completamente diferente em uma ou na outra). Nesse pequeno relato destacamos a lista de compras, os rótulos, as placa de preços e a nota fiscal como gêneros corriqueiros naquele contexto. Contudo, no mesmo momento descrito, também nos deparamos com situações comunicativas que extrapolam aquele contexto. A ligação telefônica, por exemplo, seja de qual natureza for, nos vai exigir uma postura específica e precisamos identificar e adotar essa postura. Para chegarmos ao supermercado, nos orientamos por placas e sinais de trânsito, lemos *outdoors* pelo caminho e em nossa cidade, especificamente, dependendo da rota que seguirmos, podemos ler uma charge[60]. Temos,

[59] Marcuschi 2008.
[60] Regis - chargista

portanto, um exemplo da infinidade de gêneros textuais com as quais podemos ou precisamos dominar para concretizar nosso agir social cotidiano.

O exemplo descrito no parágrafo anterior sinaliza o quão relevantes, complexos e paradoxalmente simples são os gêneros textuais para a sociedade, Marcuschi os define como categorias culturais, esquemas cognitivos, ações sociais, estrutura de textos, maneiras de organizações sociais e ações retóricas (MARCUSCHI, 2008, p. 149). Tal definição, reflete a importância desses elementos na organização da vida cotidiana da sociedade, sendo assim, se faz de suma importância que sejam trabalhados na escola desde os primeiros anos, desta forma, além de promover uma aprendizagem significativa, os alunos estão sendo preparados para o convívio social.

Entendemos que o domínio de determinados gêneros em contextos específicos é essenciais para um convívio social sem equívocos ou desentendimentos. Na escola aprendemos a socializar fora da nossas casas, temos a oportunidade de nos depararmos com diferentes realidades e contextos, os professores e professoras, colegas de turma, demais funcionários da escola, acreditamos que a exposição a essas diferentes realidades é de extrema importância para o desenvolvimento de cidadãos aptos a conviverem em sociedade. A exposição aos gêneros no ambiente escolar só tem a contribuir para o desenvolvimento social dos alunos, o domínio de determinados gêneros significa a possiblidade de comunicação eficaz naquele determinado contexto.

Como discutido na introdução, o nosso estudo se concentra no desdobramento das funções dos gêneros textuais na escola. A pesquisa desenvolvida se fundamenta em investigações científicas desenvolvidas sobre a temática, sobre a utilização dos gêneros textuais na escola Dolz e Schneuwly (2010, p. 80) afirmam:

> toda introdução de um gênero na escola é o resultado de uma decisão didática que visa a objetivos específicos de aprendizagem, que são sempre de dois tipos: trata-se de aprender a dominar o gênero, primeiramente para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, para melhor compreendê-lo, para melhor produzi-lo na escola ou fora dela; e, em segundo lugar, de desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e que são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes. Isso implica uma transformação, pelo menos parcial, do gênero para que esses objetivos sejam atingidos e atingíveis com o máximo de eficácia: simplificação do gênero, ênfase em certas dimensões etc;

A nossa pesquisa se situa no âmbito de transposição do gênero, utilizamos os gêneros como ferramenta de ensino e aprendizagem de duas disciplinas de graduação do curso de Letras – língua portuguesa. Aproveitamos a oportunidade para trazer à tona a discussão sobre o professor de língua portuguesa entender a importância e a razão de se trabalhar com os mais variados gêneros textuais na

escola. No entanto, é relevante mencionar que tivemos um momento de estudo mais aprofundado sobre os gêneros HQs[61], quais sejam: charges e tirinhas.

O nosso principal objetivo sempre foi o de levar a discussão, para alunos de graduação em letras, a importância de se utilizar gêneros textuais na escola, bem como trazer ou demonstrar atividades que pudessem exemplificar algumas possibilidades que essa ferramenta de ensino e aprendizagem interdisciplinar pode nos oferecer. Sobre os gêneros na escola, Dolz e Schneuwly (2010, p. 80) ressaltam que, apesar das transformações que os gêneros sofrem naquele espaço, eles permanecem os mesmos e com as mesmas funções fora dela:

> pelo fato de que o gênero funciona num outro lugar social, diferente daquele que foi originado, ele sofre, forçosamente, uma transformação. Ele não tem mais o mesmo sentido; ele é, principalmente, sempre – nós acabamos de dizê-lo – gênero a aprender, embora permaneça gênero para comunicar.

Consideramos que o professor, especialmente o de língua portuguesa, deva reconhecer a importância e ser proficiente na utilização dos gêneros textuais como uma ferramenta pedagógica. Acreditamos também que não há maneira mais eficaz de conscientizar o professor do que demonstrando, introduzindo atividades prática e interdisciplinares desde a graduação. Rafael (2008, p. 157) afirma que para que uma situação de ensino e aprendizagem se concretize são necessários três elementos, o professor, o aluno e o conteúdo. Segundo o autor, o conteúdo traz consigo, dentre outros, os saberes dos conteúdos teóricos adquiridos durante a vivência na graduação. Sabemos que o processo de formação do professor não se encerra na graduação, e que esse profissional, como qualquer outro, deve buscar se atualizar e novas formações ao longo de sua vida profissional. Contudo, devemos ter consciência que a graduação é um período de extrema relevância na construção do professor; experiências, conhecimentos adquiridos nesse período são cruciais na vida desse profissional.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como mencionado na nossa metodologia, as atividades foram propostas em uma turma do terceiro período do curso de Letras - Português de uma faculdade particular da cidade de João Pessoa para as disciplinas de Sociolinguística e Estudo do Sintagma. Os discentes tiveram a possibilidade de

[61] HQ – História em quadrinho.

desenvolvê-las individualmente ou em grupos de até três participantes. A turma é formada por catorze alunos, recebemos cinco respostas de diferentes grupos.

Alguns elementos chamaram a nossa atenção nas atividades que recebemos, quais sejam:

- Das cinco atividades, três não eram charges, mas tirinhas. Apesar disso, a temática solicitada estava presente em todas. Não enxergamos a presença das tirinhas como aspecto negativo, em uma outra oportunidade, foi utilizado como para debatermos sobre cada um dos gêneros e suas características. Aqui todas, independente de tirinha ou charge, abordavam as temáticas solicitadas. O ocorrido servirá de fator motivador da discussão sobre as características intrínsecas das subdivisões das Histórias em Quadrinho já no segundo semestre desse ano.
- Dois grupos optaram por produzirem suas próprias HQs. Respectivamente, uma tirinha e uma charge, ambas chamam a atenção pelo cuidado em sua construção. A tirinha aborda a maneira estigmatizada como a sociedade trata o dialeto[62] da comunidade LGBTQ+ pela sociedade, corresponde à atividade do Grupo 01. A charge traz uma crítica política e social bem atual, apresenta o, na altura, ministro da educação[63] e a sua postura preconceituosa para com os povos indígenas, ao trazer sua opinião sobre o termo "povos indígenas", no trabalho do Grupo 02. Trazemos também um exemplo de atividade que trouxe à discussão, como descrito pela própria aluna, existe o preconceito linguístico pela não utilização da norma da língua aceita pela sociedade, veja a atividade do Grupo 03.

Figura 02: Grupo 1



[62] Enciclopédia das dialeto.htm. Acesso em 22/07/2020. Va língua. Identifica-se por peculiaridades do termo, refere-se ao uso da língua pı nplo e corrente em sociolinguística, o s (dialetos sociais), gerações diferentes

[63] Abraham Weintr

Fonte: Dados da pesquisa, 2020

Figura 03: Grupo 2



Fonte: Dados da pesquisa, 2020

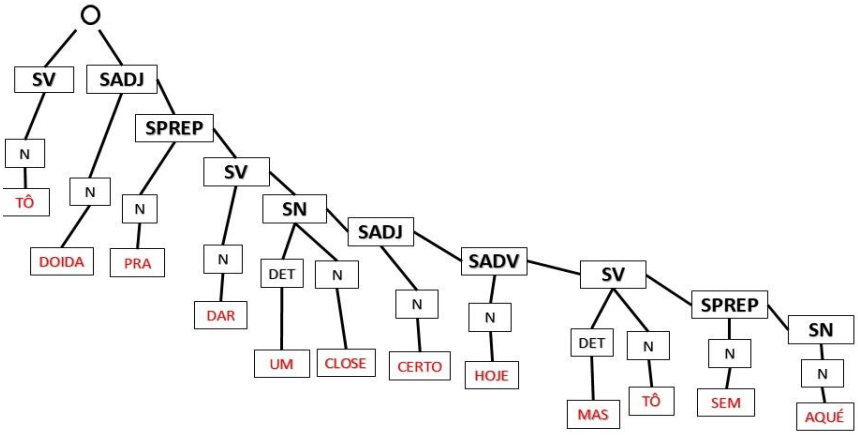
Figura 04: Grupo 03



Fonte: Dados da pesquisa, 2020. Disponível em: https://brainly.com.br/tarefa/13226385 Acesso: 20/07/2020

- Nos três HQs que selecionamos para demonstrar as atividades apresentadas pelos discentes, podemos pontuar que todas se sutam e abordam a temática de preconceito linguístico ou social como solicitado para atender o conteúdo de Sociolinguística. Podemos afirmar que ao cumprirem a atividade proposta com maestria, temos então um exemplo do desdobramento que o gênero textual passou a ser uma ferramenta de ensino e aprendizagem, dessa forma transformando-se em um gênero escolar (DOLZ; SCHNEUWLY, apud DOLZ *et al.* 2010, p. 82).
- A construção das árvores sintáticas serviram como atividade prática de estudar a estrutura da língua portuguesa presente nos gêneros corriqueiros do nosso dia a dia. Trazemos um exemplo entregue pelos nossos discentes. A figura 05 apresenta a árvore de como os discentes entendem a estrutura de uma das falas presentes na tirinha da figura 01.

Figura 04: Árvore Sintática



Fonte: Dados da pesquisa, 2020

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos concluir que atingimos nosso objetivo inicial, demonstrar e conscientizar, na prática, para alunos do curso de letras Português, que os gêneros textuais extrapolam sua função social e assumem um papel de uma poderosa ferramenta de ensino-aprendizagem no ambiente escolar. Chegamos a essa conclusão após os comentários da turma em um encontro para refletir sobre a atividade desenvolvida e após a análise das respostas dos estudante ao questionário proposto como fechamento da atividade. Sete alunos responderam nosso questionário. Sigamos para à análise.

À pergunta “Nas atividades desenvolvidas nas aulas de sociolinguística e sintagma utilizando charges, esse gênero textual adquiriu uma nova funcionalidade? Qual?” algumas respostas nos chamaram a atenção, são elas:

- Sim. Estudo sintático e debates...

Ao mencionar o estudo sintático, o discente demonstra consciência de que utilizaram as HQs para refletir sobre a estrutura dos diálogos presentes nas atividades.

- Sim. A de ensinar, de ser usada pelo professor para passar um conhecimento ao aluno.

Nessa resposta percebemos a consciência de que os gêneros textuais são para os professores como um grande armário compartimentado, onde ao abrirmos cada divisão / gênero, temos acesso a novas e incontáveis subdivisões, são as possibilidades pedagógicas para utilizarmos aquele gênero em sala de aula.

- Sim, foi utilizada como veículo de estudos para a linguística, como a língua utilizada no seu cotidiano e a sua função social. Dentro do sintagma foram usadas como fonte para uma análise de construção da árvore sintagmática.

Aqui percebemos que o discente consegue entender como o gênero foi utilizado pedagogicamente em cada uma das disciplinas, essa consciência discente era o que almejávamos ao desenvolvermos essa pesquisa.

À pergunta: “Você considera importante o trabalho com os gêneros textuais como ferramenta de ensino- aprendizagem na formação de professores de português? Por quê?”, mais específica sobre a formação de professores de língua portuguesa, selecionamos cinco respostas para compartilhar e refletir nesse estudo, são elas:

- É de suma importância a utilização dos gêneros textuais na capacitação de educadores, visto que os gêneros abrangem em sua grande maioria as vivências do cotidiano, apresenta uma função social de comunicação e utilizada da linguagem como veículo de interação.
- Sim. Por que essa modalidade abarca em suma, a questão da reflexão do pensamento construído, isso leva o docente a ter autonomia em relação a construção do pensamento.
- Sim. Muitos conteúdos podem ser fixados melhor se todos os alunos compreenderem os gêneros textuais, pois usamos eles diariamente. E iremos usar para ensinar também.
- Sim. Além de trabalhar a diversidade e abranger gostos diferentes, pode-se utilizar diversos recursos múltiplos na utilização de diferentes gêneros textuais.

- sim, porque a variação de métodos de ensino pode servir como exemplo para a prática na sala de aula para nós, futuros professores!

As respostas partilhadas demonstram que os estudantes possuem consciência da poderosa ferramenta que têm em mãos, os gêneros textuais como instrumento de ensino e aprendizagem. Concluímos essa pesquisa de caráter qualitativo interpretativista realizados pelos resultados obtidos e cientes da relevância dos trabalhos com os gêneros textuais como ferramentas de ensino e aprendizagem desde a graduação. Acreditamos que o conhecimento se concretiza mais eficazmente através de exemplos palpáveis, por outras palavras:

> quanto mais precisa a definição das dimensões ensináveis de um gênero, mais ela facilitará a apropriação deste como como instrumento e possibilitará o desenvolvimento de capacidades de linguagem diversas que a ele estão associadas (DOLZ; SCHNEUWLY, *apud* DOLZ *el al* 2010, P. 89)

Encerramos o nosso estudo já com a expectativa de novos trabalhos utilizando os gêneros textuais na formação de graduandos em Letras em diversas áreas que o curso nos possibilita.

REFERÊNCIAS

AZEREDO, J. C. **Iniciação a Sintaxe do Português**. São Paulo: ZAHAR, 2016.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Manual de Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.

CASTILHO, C. M. **Fundamentos Sintáticos do Português Brasileiro**. São Paulo: Contexto. 2012.

COUTINHO, R. **O discurso sobre o uso pedagógico da charge na EJA**. Dissertação de Mestrado. João Pessoa: UFPB, 2014.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. 2001. **Os gêneros Escolares: Das Prática de Linguagem aos Objetos de Ensino**. In: ___ . SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. de Roxane Rojo e Glaís Cordeiro. 2 ed. Campinas, Mercado de Letras, 2010.

DOURADO, M.R. **Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de língua inglesa.** Mimeo. 21p. Enciclopédia das línguas do brasil. Disponível em: https://www.labeurb.unicamp.br/elb/portugues/dialeto.htm. Acesso em 22/07/2020.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, A.P; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) Gêneros Textuais e Ensino. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.



ARTICULAÇÕES ENTRE CONHECIMENTOS DOCENTES E A MATEMÁTICA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

SILVA, Janilda Ferreira da[64]

COUTINHO, Diógenes José Gusmão [65]

RESUMO

A pesquisa problematiza o distanciamento entre a formação recebida pelos professores de matemática e a prática pedagógica desenvolvidas por esses professores. A pesquisa tem dimensão qualitativa, estudo de caso conforme (Yin, 2015), os procedimentos de levantamentos de dados foram observações das práticas dos professores, nos amparamos em elementos da análise do discurso em Orlandi (2009), para realizar o processamento dos dados. Compreende-se discurso, como "palavra em movimento, prática de linguagem" (p. 15), focamos assim, nos modos e das dinâmicas do discurso por ocasião da produção de sentidos. A pesquisa apontou que a formação dos professores de matemática como problema político e não apenas técnica ou instrumental, e que muitos dos problemas de dimensão pedagógica perpassam pela dicotomia posta no imaginário social do "bom professor". Detentor de conhecimento acadêmico, que tem suas práticas pedagógicas projetadas e executadas com êxito.

Palavras-chave: Matemática, conhecimentos doscentes e prática pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

Identificar como os professores de matemática do anos finais do ensino fundamental articulam conhecimentos docentes em suas práticas pedagógicas. Existe um distanciamento entre a formação recebida pelo professor de matemática e a prática pedagógica desenvolvida, envolver os alunos em tarefas enriquecedoras, abertas, visuais e criativas é um procedimento que envolve o conhecimento e

[64] Mestranda em ciências da Educação, Centro Universitário Atenas-UniAtena, Especialista em Matemática- Graduada em Matemática-Faculdade de Formação de Professores da Mata Sul, janildaferreira6@gmail.com;
[65] Professor orientador: titulação, Faculdade Ciências - UF, orientador@email.com.

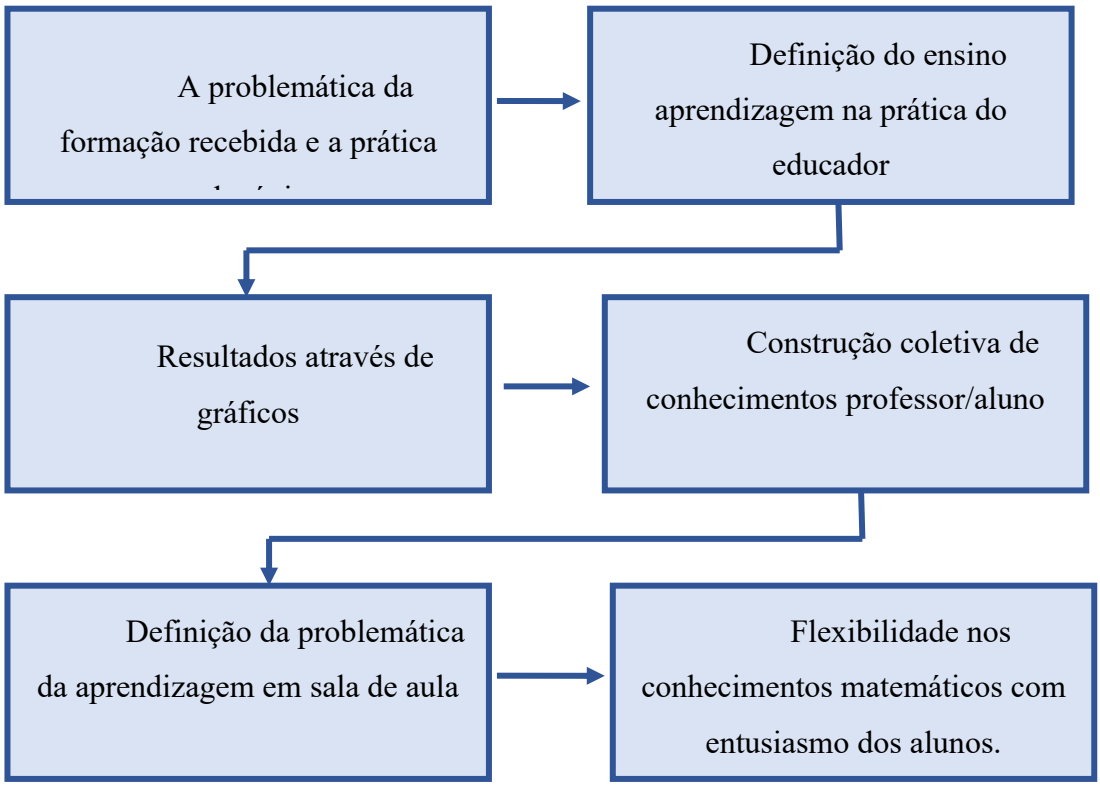
a identidade profissional desses professores é construida com base na significação social de sua profissão, do confronto entre teoria e prática na reflexão de sua propria prática pedagógica. Este postulado contextualiza a matemática acadêmica e a matemática para o ensino escolar em seus limites e transposições, ou seja, o estabelecimento de vínculos entre matemática e demanda real da escola de educação do ensino fundamental das series finais. Nesse contexto trazemos a formação dos professores uma transposição de ideias e complexibilidade cognitiva para o educador que esta diariamente com o aluno em sala de aula a identidade profissional desses professores é construída com base na significação social de sua profissão, do confronto entre teoria e prática na reflexão de sua própria prática pedagógica. Nesse sentido, a experiência produzida cotidianamente apresenta também uma dimensão coletiva com seus pares, textos e probabilidades de atualizações. A formação docente não é a única responsável pela construção do saber técnico, mas se apresenta como formador indispensável, uma vez que o conhecimento do educador não poderá compor, conscientemente, na ausência de processos de formação. Sobre a formação do professor que ensina matemática, compreendemos que eles herdam os conceitos ou fatos científicos e que isso mantém reproduzindo a matemática tradicional. Portanto, para ser um bom educador é preciso está sempre bem informado e sempre buscando conhecimento adquirindo experiências e saberes ordenados subsídios importantes para o desenvolvimento e desempenho do educador através de informações e pesquisas.

2 METODOLOGIA

Definir este artigo como abordagem de formação de professores e como é levada a prática para sala de aula. Este trabalho aborda os problemas relacionados entre ensino aprendizagem de como o educador recebe a formação e repassa o conhecimento para os alunos. Nesse contexto foi realizada uma pesquisa na escola Pública da Cidade de Catende na Escola Municipal Professor Edgar Britto de Almeida com 10 professores de matemática que lecionam no ensino fundamental das séries finais. Onde foram realizados questionários, observação das aulas de suas práticas pedagógicas e formação. Os resultados foram apresentados através de gráficos e conversa coletiva com os educadores e alunos, vimos então que os alunos sentiam dificuldade na aprendizagem de resolução problemas e que a metodologia aplicada pelo professor de matemática não estava de acordo com as necessidades dos alunos. Sendo assim foram realizadas algumas atividades buscando melhorar o ensino aprendizado desenvolvidas então práticas mais flexíveis de acordo a realidade do aluno trazendo-o para sala de

aula com mais entusiasmo, ou seja, trabalhos coletivos, resolver situações desafiadoras, interagir em duplas e a criatividade com pesquisa. A formação docente constitui saberes profissionais indispensáveis no processo de realizar atividades cognitivas com êxito e responsabilidade proporcionando aos educando uma construção de conhecimentos e conceitos matemáticos.

2.1 Metodologia da pesquisa



Compreender que os educandos têm a necessidade de interagir com desempenho as atividades construídas em sala de aula com práticas pedagógicas flexíveis e criativas. O educador colocando em prática a formação recebida com entusiasmo e conhecimento adquirido desenvolvendo uma estrutura de adaptação para os alunos.

Segundo os PCN's de Matemática (BRASIL, 1998)," a resolução de problemas possibilita aos alunos mobilizar conhecimentos e desenvolver a capacidade para gerenciar as informações que estão o seu alcance". Contudo a formação de professores possibilita uma ampla diversidade de conhecimento para o educador levando-o a interagir com mais facilidade os conteúdos abordados de matemática.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Conclui-se que eles usam suas intuiçoes e raciocinio, e escolhem metodos que poderão ser uteis na aprendizagem dos educando, perpassam ideias sobre o que seja ser um bom professor, são sedimentações realizadas pelos discursos que atribuem sentidos as funções docentes, muitos desses discursos são vinculados nos textos das políticas educativas, e que geralmente detem uma visão técnica aplicada a prática.Tomados como embasamento teórico os conceitos de saberes da docência (o conhecimento e saberes pedagógicos) indicados por Pimenta (1999). Esse postulado, contextualiza a matemática acadêmica e a matemática para o ensino escolar em seus limites e transposições, ou seja, o estabelecimento de vinculos entre matemática e demanda real da escola do Ensino Fundamental. Nesse contexto os conhecimentos são tencionados nas dimensões cognitivas, das práticas e das experiências do professor, com as concepções de didática, a partir das necessidades pedagógica posto pelo mediador. contudo podemos enfatizar que a formação de professores de matemática trata-se de um tema que provoca itensos debates por ser associado por um dos principais fatores para os resultado do desempenho dos estudantes.

> Para desempenhar seu papel de mediador entre o conhecimento matemático e o aluno, o professor precisa ter um sólido conhecimento dos conceitos e procedimentos dessa área e uma concepção de Matemática como ciência que não trata de verdades infalíveis e imutáveis, mas como ciência dinâmica, sempre aberta à incorporação de novos conhecimentos (BRASIL, 1998, p.36)

Elaborar uma prática onde existe uma nova visão de conteúdos flexíveis, e com abordagem dinâmica trazendo os estudantes para um processo de ensino aprendizagem de forma mais ativa. O aluno deixou de ser simplesmente receptor de conteúdo afinal, as tecnologias contribuíram muito para isso, e o acesso à informação está bem mais fácil. Com alguns cliques e em poucos segundo, é possível encontrar uma enorme variedade de dados, os jovens fazem isso o tempo todo. nos últimos tempos os alunos passou a ser pesquisador e a aprendizagem matemática tem se tornado mais clara para esses educando, entretanto a formação recebida pelo professor tem sido de amplo conhecimento para discutir largamente diversos fatores que incidem nas formas como o conhecimento é mobilizado e resignificado a partir das práticas escolares. Por exemplo, Nacarato (2009, p.17) apresenta pontos positivos como, “o reconhecimento da importância do raciocínio combinatório, para o ensino da matemática escolar é preparar o cidadão para uma atuação na sociedade em que vive”, ou seja, a matemática está constantemente presente na vida do educando transformando o conhecimento no dia-dia

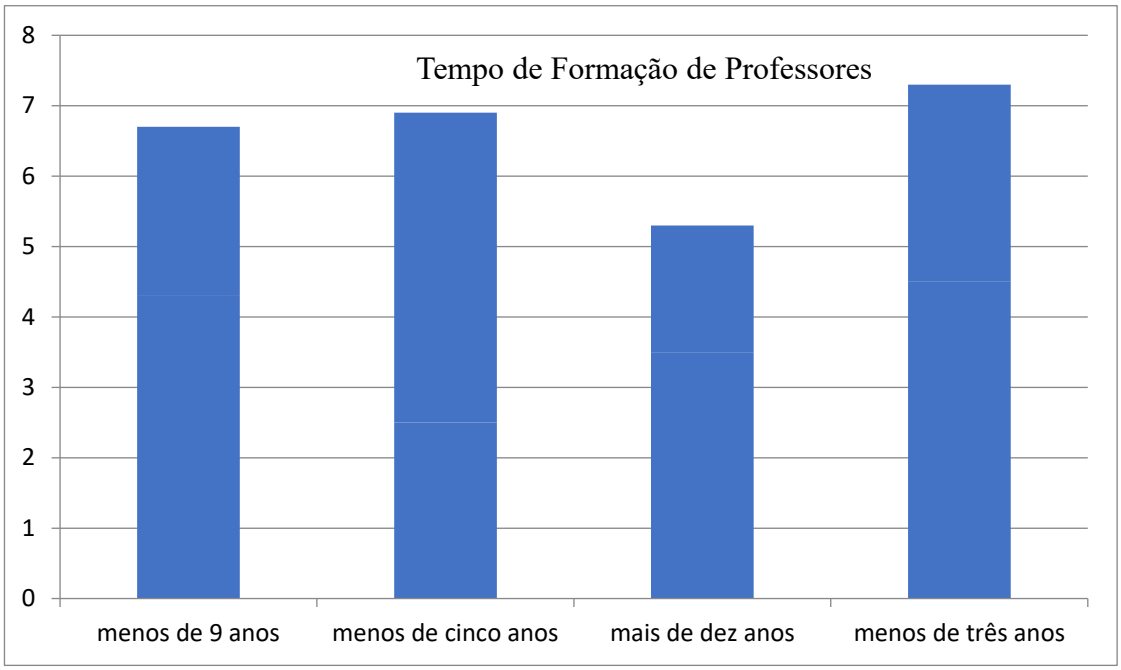
nos momentos livres onde eles buscam o trabalho diário. É neste trabalho que os alunos aprendem algumas situações de matemática levando-o este conhecimento para sala de aula havendo então a troca de conhecimento professor/aluno. Este é o objetivo principal do ensino na educação fundamental das séries finais. O "trabalho" que transforma um saber a ensinar em um objeto de ensino é denominado transposição didática (p. 45, grifos no original). Registrar as dificuldades do professor em utilizar suas práticas pedagógicas em sala de aula e como são realizadas as orientações de ensino. A formação de matemática é um subsídio importante para o desenvolvimento e desempenho do educador trazendo informações através das pesquisas desenvolvidas na escola pública de ensino fundamental das séries finais onde observou as dificuldades dos alunos em aprender matemática. Foram desenvolvidas então práticas mais flexíveis de acordo a realidade do aluno trazendo-o para sala de aula com mais entusiasmo, ou seja, trabalhos coletivos, resolver situações desafiadoras, interagir em duplas e a criatividade com pesquisa. "pesquisa vêm evidenciando a necessidade de que, em programas de formação, os conteúdos matemáticos sejam visitados e revisitados, mas é necessário pensar sob que olhar isso deveria acontecer" (NACAROTO: PAIVA, 2008, P.14). Varizo (2008), também, chama a atenção para a importância de promover, durante o período de formação, a articulação entre as disciplinas de didática de matemática, práticas de ensino em matemática e os estágios supervisionados. Segundo pesquisadora, "é difícil desvincular a pesquisa no campo das didáticas específicas da questão da prática de ensino e da ação do professor na sala de aula" (VARIZO, 2008, P. 49).

Contudo o curso de licenciatura de matemática é de suma responsabilidade. Pois é uma carreira que leva o educador a está sempre buscando se aprimorar e adquirir conhecimentos constantemente. Define o interesse do profissional em desenvolver, seus projetos e método de ensino aprendizagem dando-lhe suporte nas situações diversas que podem se apresentar durante suas atividades onde vivenciará a prática docente.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Registramos alguns dados em relação ao tempo de formação dos professores de matemática e identificamos que a quantidade de docentes formados com menos de três anos é mais extensa.

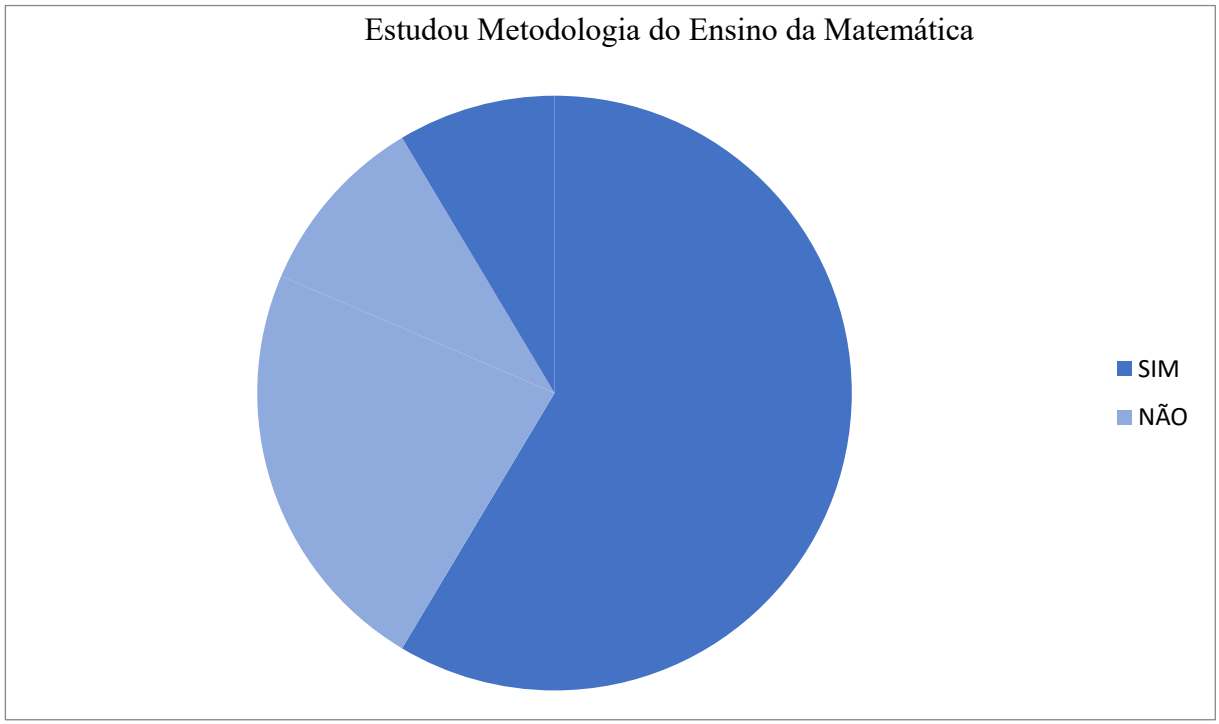
Gráfico 1: Metodologia do projeto sobre Formação de Professores



Interagir com os professores é uma forma de caracterizar as ideias de formação entre eles. Em geral a formação de professores para a prática pedagógica tem sido um desafio para o ensino da matemática, os alunos tendem a não gostar da matéria abordada consideram uma disciplina complicada e de difícil entendimento. Diante disso os educadores precisam pesquisar buscando a melhor forma de aplicar a metodologia de ensino. Favorecendo a relação teoria/prática da disciplina.

"Uma práxis que envolve o domínio do conteúdo específico (matemática) e o domínio de idéias e processos pedagógicos relativos a transmissão/assimilação e/ou à apropriação / construção do saber matemático escolar" (FIORENTINI; LORENZATO, 2006, p.5). Diante disso foram interpelados em relação ao curso de formação de professores em seguida foram feitas algumas objeções em referência ao curso de formação, ou seja, qual a opinião dos professores em relação à disciplina de matemática. Houve então algumas indagações relacionadas à disciplina e a metodologia. Principalmente dos professores que tinham se formado recentemente, pois eles estão mais entusiasmados no ensino aprendizagem.

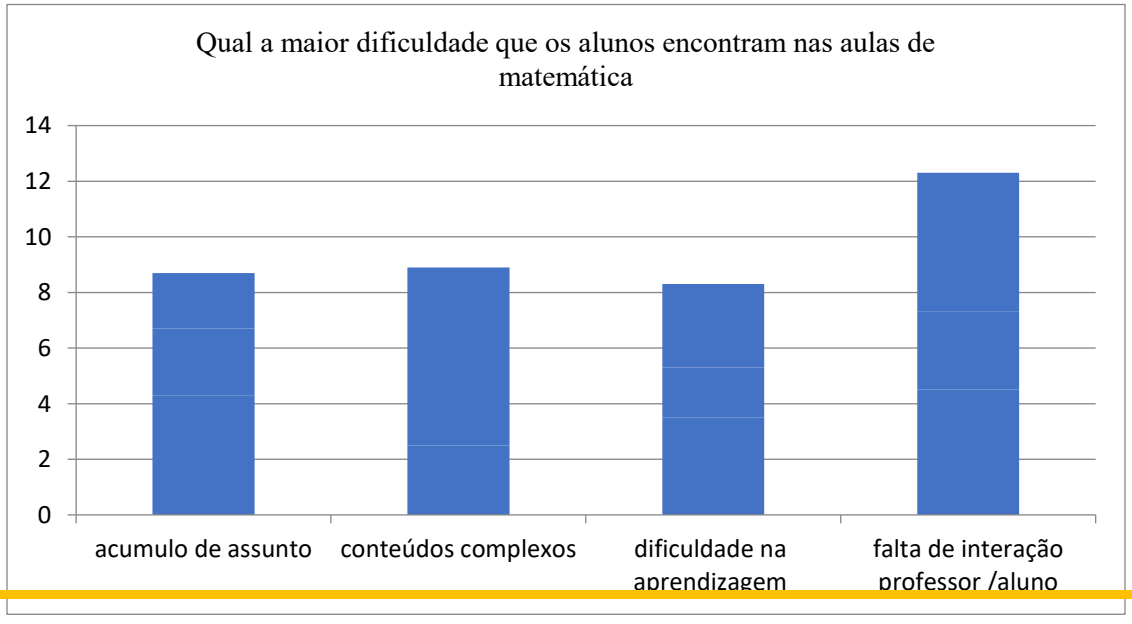
Gráfico: 2



O resultado sobre o estudo da metodologia da matemática foi plausível, proporcionando uma interação com o professor e seus colegas na busca do melhor entendimento e compreensão dos princípios matemáticos. Pois a maioria dos professores de matemática estudou a matéria e gostaram dinamizando interesse e o profissionalismo do professor.

Este gráfico especifica as dificuldades encontradas pelos alunos em relação à metodologia aplicada pelo professor de matemática e como se sentem no ensino aprendizagem diante da necessidade de aprender os conteúdos abordados.

Gráfico: 3



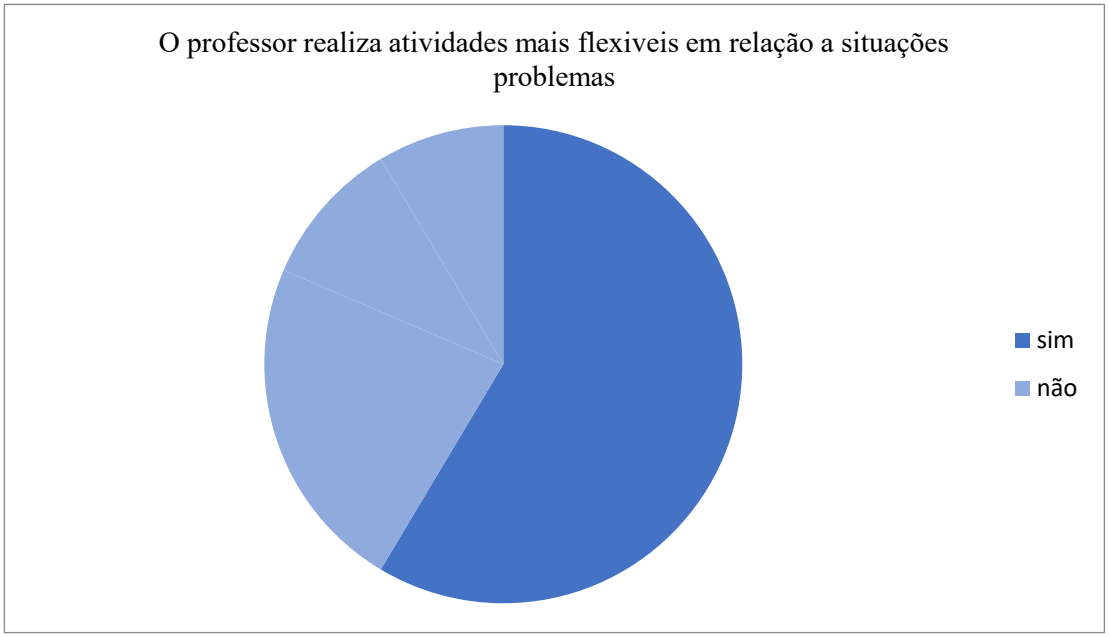
Diante desse resultado os docentes foram questionados sobre as dificuldades de aprendizagem dos alunos e interação professor /aluno e demonstraram interesse em construir uma relação mais flexível com os educandos levando a entender que os conteúdos abordados são necessários. Contudo, é neste contexto de dificuldades de aprendizagem que surge a necessidade do professor ter uma formação construída no saber ensinar matemática.

"Dante (1998), afirma que embora tão valorizada, a resolução de problemas é um dos tópicos mais difíceis de serem trabalhados na sala de aula". É necessário que o educador transforme seu método de ensino aprendizagem envolvendo os educandos com aulas diversificadas resolvendo os problemas matemáticos com a realidade e raciocínio do aluno possibilitando resolver as situações com suas próprias estratégias de raciocínio.

"Para Dante (1998), um problema é qualquer situação que exija a melhor maneira matemática de pensar e conhecimentos específicos para solucioná-la".

Classificar uma análise de trabalho realizado pelo professor e como é realizado seu método de ensino aprendizagem nas etapas de situações problemas e se os alunos estão interagindo com mais entusiasmo.

Gráfico: 4



Identificamos neste último gráfico que os professores estão buscando interagir com mais flexibilidade os conteúdos de situações problemas, orientando os alunos na elaboração de resoluções

das atividades remotas, compartilhando conhecimentos e construindo uma melhor interação com o educando. Pois a formação do professor conduz uma trajetória profissional de abordagens e conhecimento.

"Estudar matemática é resolver problemas. Portanto, a incumbência dos professores de matemática. Em todos os níveis, é ensinar a arte de resolver problemas. O primeiro passo nesse processo é colocar o problema adequadamente." Thomas Butts (apud, DANTE 1998).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os conhecimentos docentes e articulações dos professores são considerados uma construção de saber sistemático pelos educandos, não somente no ensino da matemática, mas em todos os aspectos educacionais, contudo, a formação de professores é construída através de saberes e conhecimentos pedagógicos na produção significativa de seres humanos pesquisadores e exploradores de ideias diversificadas. Entende-se que a sala de aula deve ser um ambiente convidativo conduzindo-o a pensar. Portanto os alunos desenvolvem soluções problemas, constrói atividades paralelas explorando o raciocínio lógico e tornando-se pesquisador de suas próprias ideias. A pesquisa desse trabalho foi significativo para a formação dos professores transformando o ensino da matemática relevante e flexivo, exercendo práticas pedagógicas interessante e criativas. Considerando que ela faz parte do nosso dia a dia e que precisamos ser profissionais de qualidade com ideias matemáticas apresentadas de forma plausível com garantias de múltiplas escolhas refletindo na sua formação integral de cidadãos críticos, éticos e criativos. Dessa forma a metodologia do educador na construção de práticas pedagógicas precisa-se de embasamento teórico na formação do professor, e assim possam contextualizar conceitos desenvolvendo trabalhos cognitivos e com ampla diversidade. Portanto o professor precisa estar sempre atualizado, explorando novas alternativas de ensino para uma metodologia relevante de qualidade para o melhor conhecimento do educando.

REFERÊNCIAS

ROBERT K. YIN, **Estudos de caso**: condições que levam a ter mais varáveis do que ponto de dados, 2015

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** Matemática / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC / SEF, 1998. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. acesso em 10 de março de 2020

PIMENTA, S. G.; GARRIDO, E.; MOURA, M. O. **Pesquisa colaborativa na escola facilitando o desenvolvimento profissional de professores.** In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24, Caxambu,

VARIZO, Z. da C. M. Os caminhos da didática e sua relação com a formação de professores de matemática. In: NACARATO, A. M.; PAIVA, M. A. V. (Org.). **A formação do professor que ensina matemática:** perspectivas e pesquisas. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 43-59.

In: FIORENTINI, D. **Formação de professores de matemática**: explorando novos caminhos com outros olhares. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 121-156.

_____; LORENZATO, S. **Investigação em educação matemática:** percursos teóricos e metodológicos. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

DANTE, L.R. **Didática da Resolução de Problemas de Matemática**. 2ªed. São Paulo: Ática, 1998.

NACARATO, Adair Mendes. **A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental**: tecendo fios do ensinar e do aprender. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009

31/JUL e 1 e 2/AGO 2020
IV CONEPI
IV CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO & PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES
conepi.contatosempreendimentos.com.br
Evento 100% Online

O PAPEL DA TECNOLOGIA EDUCACIONAL NA PRÁTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES POR MEIO DA EDUCAÇAO À DISTÂNCIA

GOMES, Lorena Cristina de S.
lorenacristinasg@gmail.com

SILVA, Danielle Cristina
Instituto Federal do Triangulo Mineiro (IFTM)
daniellesilva@iftm.edu.br

RESUMO

A Educação a distância tem ganhado cada vez mais espaço no cenário educacional, consequentemente nos cursos de formação de professores, e com isso a necessidade crescente destes cursos abarcarem a tecnologia como ferramenta de ensino aprendizagem, haja vista que além da exigência na modalidade que o aluno trabalhe com diversas ferramentas tecnológicas durante seu processo, também há a urgência em preparar o professor para trabalhar com a diversidade que permeia a sala de aula. Posto isto, este trabalho tem o objetivo de realizar uma breve revisão bibliográfica ressaltando os aspectos mais relevantes sobre a educação a distância no Brasil, seu desenvolvimento e abrangência no decorrer dos anos, assim como analisar a prática de professores advindos da modalidade a distância, seja na sua formação inicial ou continuada. Concomitantemente, uma abordagem qualitativa com questionários online para 10 professores da Rede Municipal de Uberlândia para demonstrarmos a maneira que a tecnologia foi trabalhada durante a formação e a relevância dada, as facilidades e dificuldades das plataformas e meios tecnológicos utilizados ao longo do percurso. Os resultados destes estudos apontam que vai para além da necessidade da melhoria dos cursos de formação de professores à distância, é preciso que também seja desenvolvido habilidades e conceitos ligados a tecnologia educacional ao longo do processo formativo e seja absorvido para a aplicação em sala de aula seja ela virtual ou presencial.

Palavras chave: Educação a Distância, tecnologia, ensino aprendizagem, sala de aula.

1. INTRODUÇÃO

A Educação a distância vem sendo cada vez mais utilizada por uma diversidade cada vez maior de pessoas que buscam uma formação inicial tanto quanto um aprimoramento de suas funções. E isso ocorre devido às mudanças no cenário atual e como a educação se enquadra dentro delas. Sendo assim, a educação tem passado por transformações para atender às exigências do mundo onde cada vez mais o estudante é o trabalhador que não tem tempo de frequentar cursos presenciais e a educação a distância se apresenta como um possível caminho. Além de revolucionar a maneira de ensinar e aprender e trouxeram a chance de muitas pessoas prosseguirem com os estudos.

1.1 Objetivo geral

Para tanto, o objetivo geral consiste em entender como tem se dado os cursos de formação de professores na modalidade a distância, destacando a importância que a tecnologia tem ocupado dentro deste currículo, haja vista o crescente lugar que esta tem ocupado dentro das salas de aula.

1.2 Objetivo específico

A preocupação existente consiste em responder questões como: “Será que a Educação a Distância consegue proporcionar isso ao aluno? ” “Os alunos sabem fazer uso devido desses canais comunicativos essenciais no processo de ensino e aprendizagem utilizando o ambiente online? ”, “Será que os cursos EaD estão preocupados com a sua qualidade e com a formação de professores advindos desses cursos? ”, “Será que estes cursos conseguem munir o professor de tecnologias para utilizar em suas aulas? ” Nesse sentido, se faz necessário apresentar brevemente a contextualização e relevância histórica da Educação a distância no Brasil.

2. METODOLOGIA

A metodologia utilizada foi a abordagem de pesquisa qualitativa, do tipo bibliográfica, fazendo

a análise dos dados por meio da interpretação à luz de teses e dissertações que abordam os cursos de formação de professores da Educação a Distância. Suas experiências na prática pedagógica, com a aplicação de questionário e posterior análise dos dados.

Foram 10 professoras com formações de cursos da modalidade a distância, que atuam na EMEI do bairro Patrimônio da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia. Utilizamos uma ficha online, com a principal intenção de saber porque houve a busca pelo curso EaD e como estes cursos trabalham a questão da tecnologia tão sobressalente nos dias de hoje. As entrevistadas atuam nesta escola há pelo menos 5 anos, sendo que algumas optaram por cursos em EAD na graduação e outras na pós graduação.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A educação a distância vem sendo contextualizada desde de 1967, mas no Brasil aparece na legislação somente na LDB 9.394/96 que faz referência à EAD como modalidade da educação, regulamentada no art.80, que estabelece a possibilidade de desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância em todos níveis e modalidades de ensino, posteriormente o decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005 que estabelece normas e aborda o credenciamento das instituições.

O percurso pela história da Educação a Distância evidencia que a oferta de programas nessa modalidade de ensino esteve estritamente vinculada a iniciativas isoladas de instituições públicas ou privadas e somente mais tarde intensificaram medidas que evidenciam o interesse do governo brasileiro por uma política nacional. Contudo a educação a distância vem ser definida somente por meio do decreto nº 9.057 de 25 de maio de 2017 que diz,

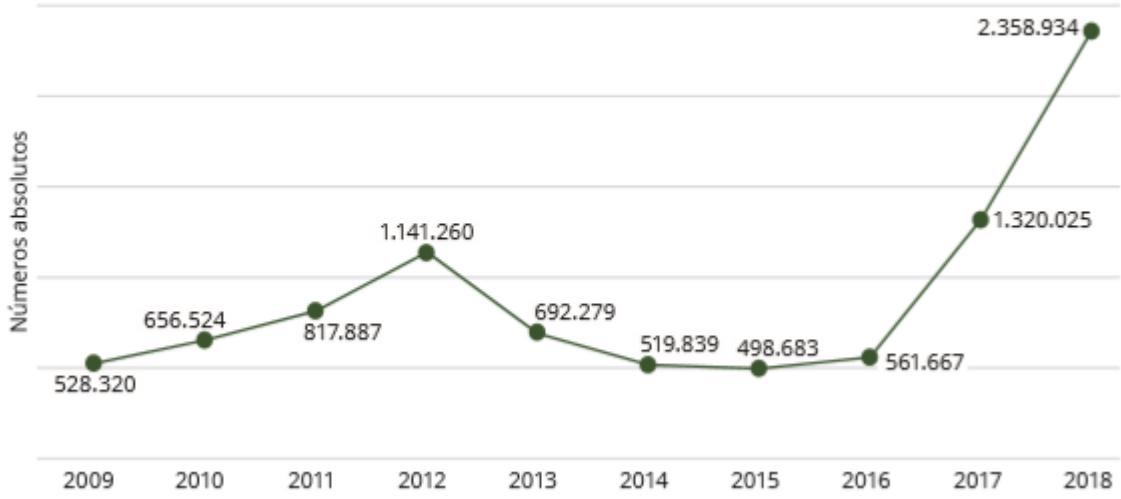
> Art. 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didática pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos.

Sendo assim, a educação a distância se dá por meio do uso das tecnologias como forma de interação entre professores e alunos que não estão no mesmo espaço físico, possibilitando o compartilhamento de informações a todo momento e com a crescente demanda vem se tornando

instrumento de promoção de oportunidades.

Partindo desse olhar, salienta-se também a necessidade de políticas públicas preocupadas com a modalidade, pois para Rocha (2011), afirma que "a EaD passa por processos de avanços em razão do contexto histórico-político inerentes a cada período, influenciando na formulação e aplicação de políticas públicas para o ensino a distância". Pesquisas realizadas no CensoEaD.BR (2018) revelam um significativo aumento na procura pela formação a distância, como mostra o gráfico abaixo:

Gráfico 4.9 – Evolução do total de matrículas em cursos regulamentados totalmente a distância desde 2009



Censo EAD.BR 2018, p.62

Um dado relevante mostra que a maioria dos estudantes da Educação a Distância tem idade entre 26 e 40 anos, que totaliza 76% do total. Os dados apresentados confirmam que esse público já está inserido no mercado de trabalho e a escolha de cursos à distância, portanto, ocorre em virtude da flexibilidade de horário e de acesso possibilitada pelas tecnologias da informação e comunicação – TIC's. O que se confirma na tabela e também nas entrevistas realizadas, totalizando 80% das entrevistadas.

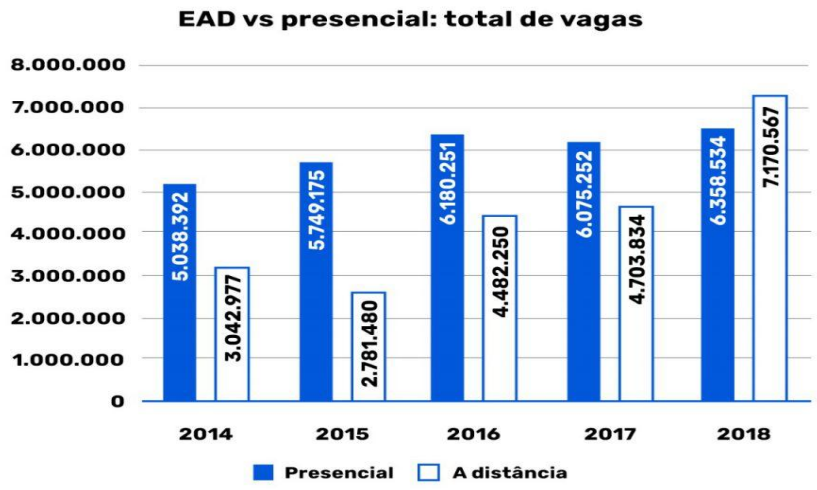
Tabela 3.7 – Faixa etária dos alunos de EAD, por modalidade

Idade	Totalmente a distância	Semipresencial	Presencial	Não corporativos	Corporativos
Menor de 20 anos	2,2%	3,6%	9,3%	4,4%	1,7%
Entre 21 e 25 anos	6,7%	24,6%	29,4%	14%	8,5%
Entre 26 e 30 anos	39,3%	24,6%	19,1%	29%	18,6%
Entre 31 e 40 anos	37%	17,3%	10,8%	20,2%	27,1%
Maior de 41 anos	0,7%	0,9%	2,5%	2,6%	3,4%
Informação indisponível	12,6%	21,8%	18,6%	22,8%	32,2%
Não declarado	1,5%	7,3%	10,3%	7%	8,5%

Censo EAD.BR 2018, p.152

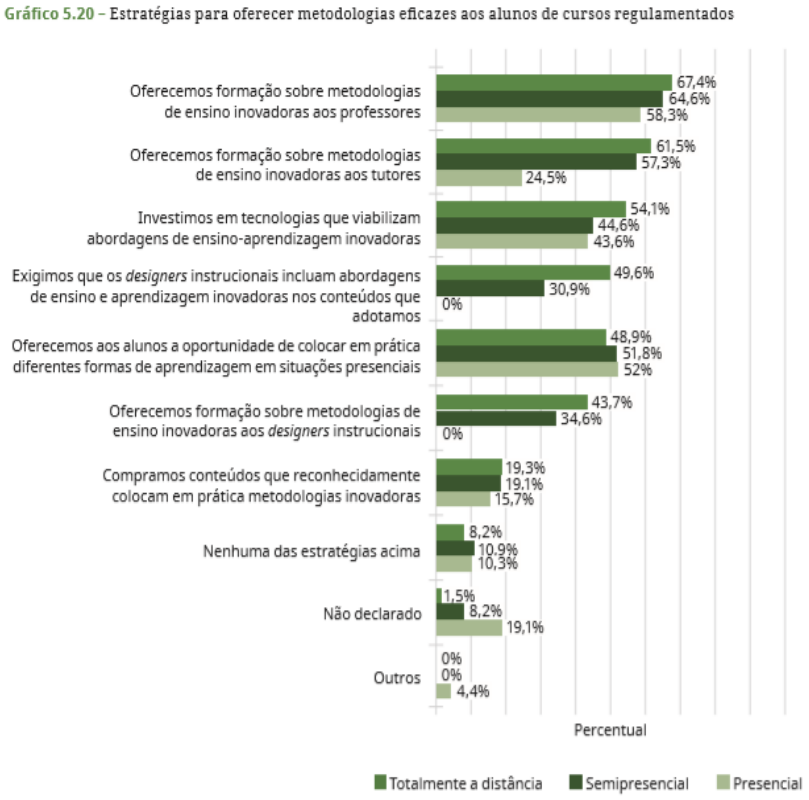
Importante ressaltar na tabela abaixo os percentuais de matrículas dos cursos presenciais e a distância, o que de certa forma mostra que existe uma “concorrência” entre as duas modalidades. De acordo com ABED(2012), esse aumento na procura pelos cursos a distância se deu porque esta possui qualidades e possibilidades, tais como

- Acesso à educação;
- Possibilidade de constante atualização de conhecimentos;
- Flexibilidade para a formação;
- Informação e relacionamento;
- Participação em comunidades virtuais.



Vagas em 2018 para cursos EAD. Fonte: Inep/Censo da Educação Superior. Arte: **Desafios da Educação**

Já o gráfico apresentado abaixo, coloca como está sendo a preocupação dos cursos em EaD para trazer metodologias eficazes aos alunos:



Censo EAD.BR 2018, p.86

Assim sendo, a educação a distância se revela um modelo de educação que auxilia na aprendizagem do aluno, proporcionando o uso de diferentes metodologias, com flexibilização do tempo e interatividade, desenvolvendo a autonomia e responsabilidade do aluno. É necessário entender que os cursos têm oferecido de maneira interativa o através dos recursos tecnológicos e como o professor tem conseguido inovar e oferecer essas ferramentas tecnológicas para seus alunos, com a finalidade de melhorar o processo de ensino aprendizagem, pois para MATTOS E BURNHAM(2005, p.2)[...] "a Educação a Distância traz características próprias que impõem a necessidade de novas aprendizagens por parte de quem planeja, desenvolve e avalia, implicando, inclusive, na necessidade de que seja construída uma nova maneira de compreender o processo de ensino e aprendizagem", ultrapassando a visão de EAD como iniciativa de segunda categoria.

Partindo desse pressuposto e das tabelas apresentadas acima, tendo o curso de formação de professores como foco, uma vez que há a necessidade de o docente aperfeiçoar sua prática na era da informação, a modalidade a distância traz novas perspectivas, visto que:

> [...]as funções do professor estão alteradas. Sua função educativa centra-se na construção de um processo educativo alicerçado na interatividade e criatividade.[...]A nova postura concentra-se no condutor de caminhos. LOPES (2005), apud TREIN, LOCATELLI; SCHLEMMER(2008, p.7)

Nesse novo contexto, é necessário um professor formado em múltiplas esferas e vários saberes, capaz de renovar sua prática pedagógica com alunos cada vez mais conectados, onde diversas linguagens estejam presentes. A questão que se instaura nesse processo é se a EAD está realmente preparada e formar professores capazes de construir e reconstruir sua prática, porque está claro que a busca pela formação a distância tem crescido nos últimos anos. E tem sido utilizada como formação inicial e continuada, visto que "se configura como uma alternativa que facilita a busca pela formação ou atualização dos professores, a fim de que eles se instrumentalizam frente às demandas sociais e tecnológicas[...], posto que a educação a distância tem como uma de suas características estudantes adultos e massiva (GISELDA e CINTIA, 2010)

Desta maneira, a formação docente precisa ter acesso às tecnologias e domínio de estratégias para o uso pedagógico, dado que "é necessário que, no processo de formação, haja vivências e reflexões com as duas abordagens de uso do computador no processo pedagógico (instrucionista e

construcionista). E que sejam analisados seus limites e seu potencial, de forma a dar ao professor autonomia para decidir qual abordagem quer trabalhar" (ALMEIDA, 2003, p.111).

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Fazendo a análise dos dados obtidos através dos questionários foi possível observar que o principal motivo que levou a maioria das professoras a procurar um curso a distância foi a praticidade e outros motivos particulares. A busca por novos conhecimentos para atender a nova demanda de alunos nativos digitais as instituições de ensino vem recebendo. Um exemplo disso é a fala *"Optei por esta modalidade, por não ter tempo suficiente para cursar a modalidade presencial. E também por ter um bebê no momento da minha graduação".* E também no relato de outras professoras que para conseguir conciliar estudos com trabalho e família, como *"Falta de possibilidade de me ausentar todos os dias, pois cuidava da minha mãe",* o que reafirma um dos motivos para o crescimento acelerado da EaD no Brasil. Posteriormente, a principal questão abordada se deu sobre o cuidado do curso em preparar o aluno para trabalhar com diferentes tecnologias, e uma professora entrevistada respondeu da seguinte maneira: sendo isso colocado como justificativa para que o curso não se preocupasse com a formação voltada para a tecnologia, haja vista que nenhum questionário mostrou a preocupação dos cursos em diversas instituições responsáveis por preparar professores, evidenciou o trabalho com as diversas tecnologias, a despeito de atualmente a tecnologia perpassar por todas as modalidades de ensino, pois

> a educação é essencial para a formação, desenvolvimento de novas tecnologias, sendo crítico, inovações e progresso, por isso as instituições de educação são importantes para a efetividade deste progresso e devem se adequar às transformações do mundo(MELO, Sabrina Salgado de. revista Interdisciplinar de Tecnologias e Educação-vol.5 n 1. Ed. Especial: VI SEC Simposio de Ensino de Ciências)

E por fim, os relatos da experiência com cursos em EaD reforçam o que vem sendo apresentado neste artigo, onde a procura e a qualidade do ensino a distância vem crescendo, ainda que em alguns pontos precária e desigual. Uma das entrevistadas descreveu a experiência considerando como sendo uma experiência positiva visto que conseguiu concluir o curso mantendo

as demais responsabilidades que tinha, acreditando que a metodologia e o conteúdo ofertado pela faculdade foram bons, entretanto, a qualidade da formação do aluno depende de sua disciplina e dedicação aos estudos. Segue relatando que a modalidade EAD traz a facilidade de poder escolher quando e como você fará suas aulas, bem como a leitura de todo material. Porém o aluno precisa de muito disciplina para que consiga administrar todo o conteúdo, pois a cobrança será apenas dele. Além disso a falta de uma relação professor aluno deixa uma defasagem no ensino, o que emerge mais uma vez o debate colocado anteriormente, onde a preocupação com o que é oferecido pelo curso não é o cerne da questão.

Por último, a entrevistada entende que a modalidade EAD, vem crescendo em nosso país ganhando um lugar de destaque, pois se adapta a diferentes realidades do cotidiano, proporcionando um ensino de qualidade não deixando a desejar a nenhuma faculdade presencial, a mesma está moldada a uma gama infinita de possibilidades na ampliação do conhecimento, podendo levá-lo através de uma forma prática, dinâmica e acima de tudo com propriedade. Adequou-se ao EAD com facilidade, apesar de não ser tão fácil como a maioria das pessoas ainda pensam, pelo contrário, para se fazer uma faculdade EAD é preciso muita disciplina e foco, uma vez que esta fica a disposição de se enquadrar dentro dos horários e da realidade de seus alunos. Sempre obteve retorno por parte dos regentes e coordenação da faculdade.

Uma instituição pautada em conhecimentos claros e objetivos. Este relatos citados acima revelam que as professoras entrevistadas, assim como os cursos, não tiveram preocupação, e nem estavam buscando por novas tecnologias para aplicá-las para e com os alunos, pois como destaca COSTA(2013) “a tecnologia ainda tem sido pouco utilizada nas práticas pedagógicas, e quando consumida é somente como ferramenta de apoio ao professor na transmissão do conhecimento”.

Sendo assim, diante do estudo bibliográfico realizado e da análise das entrevistas concedidas por professores se faz necessário destacar o crescente espaço que a Educação a Distância vem conquistando, pois hoje essa modalidade já ocupa um patamar quase equivalente à educação presencial, haja vista a diversidade de vantagens que ela apresenta como, autonomia do aluno, tempo, utilização de diversas ferramentas tecnológicas, dentre outras, sendo ainda a representação da expansão e qualidade do ensino superior, apesar da contestação trazida por BARRETO, p.927, “que diz que a EaD é posta como alternativa para multiplicar o número de alunos sem alterar significativamente os quadros docentes e os investimentos”. Partindo assim desse pressuposto, a preocupação para que os profissionais, destacando os professores, saiam destes cursos realmente

preparados para lidar com alunos chamados nativos digitais em sala é a menor delas, uma vez que de um lado ficam os modificadores da tecnologia e do outro os meros consumidores dela.

Posto isso, um resumo do que vem acontecendo pode ser exemplificado pela seguinte citação quando colocado que " este modelo, desenvolvido à distância através de mídias interativas e novas tecnologias da informação e comunicação, se organiza em projetos de cursos que partem do trabalho dos professores, exclusivamente em sua dimensão prática, reduzindo as possibilidades de mediação pedagógica necessária no processo de ensino, e não se sustenta quando confrontado com as condições de produção da vida material e da organização da escola e da educação, que demandam outras habilidades, capacidades e competências de seus educadores" (FREITAS, 2007), presumindo que apesar dos avanços o ensino a distância não substitui o ensino presencial e que precisa ser pensada para além de objeto de massificação, e preocupar se com uma educação voltada para preparar o futuro professor, capacitando a trabalhar com diversas metodologias, pois a tecnologia está presente na nossa realidade e a escola tem o desafio de formatar um trabalho voltado para atender as novas demandas da sociedade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho trouxe alguns pontos importantes sobre a EaD e os cursos de formação de professores, buscando enfatizar a relevância do ensino da tecnologia para atuação dos professores na sua prática pedagógica. Houve também diversos pontos adquiridos com os questionários pertinentes de observação, como o principal motivo da escolha da modalidade. Foi possível observar que a maioria dos cursos ofertados pelas diferentes faculdades não se preocupou em formar professores capazes de trabalhar e melhorar sua prática utilizando tecnologia na sala de aula, pois colocaram como não sendo o foco do curso, como colocado por COSTA (2013)

> Na EaD, as TICs também são predominantemente ferramentas do professor, sendo utilizadas para a disponibilização dos conteúdos e/ou como ferramentas de comunicação "um para um", ao invés de serem exploradas em seu potencial de criação coletiva de conteúdo, de colaboração e diálogo.

Para concluir, as expectativas são para que com o desenvolvimento e crescimento da modalidade a distância, os cursos de formação de professores tracem planos de ensino realmente capazes de abarcar as diferentes necessidades dos alunos, preparando os para atuar nas diversas realidades e situações de aprendizagem como formadores de cidadãos críticos e reflexivos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth de. **Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem**. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 29, n. 2, jul/dez. 2003.

BARRETO, Raquel Goulart. **A formação de professores a distância com estratégia de expansão do ensino**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n.113, p.1299-1318, out.-dez.2010.

BARRETO, Raquel Goulart. **As tecnologias na política nacional de formação de professores a distância: entre a expansão e a redução**. Educ. Soc., Campinas, vol. 29,n.104- Especial, p. 919-937, out.2008.

BOF, A. A. **A formação continuada dos professores em EAD**: **Desafios e possibilidades**. Colóquio Internacional de Educação, v.1, n.1,11. UNOESC.
BRASIL. Decreto-lei nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art.80 da Lei n.9394 que estabelece as diretrizes e bases da educação.

CENSO EAD.BR 2018. **Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil/**(www.abed.com.br)

CORRÊA, Giselda; BOLL, Cíntia Inês. **A educação a distância na formação de professores**. Curso de Especialização- Tutoria em Educação a Distância- ESPEAD|UFRGS, 2010.

COSTA, Fernando Albuquerque. **O potencial transformador das TIC e a formação de professores e educadores**. In: ALMEIDA, M. E. B. de; DIAS, P.; SILVA, B.D da(Orgs.).Cenários de inovação para a educação na sociedade digital. São Paulo: Loyola,2013.

FREITAS, H. C. Lopes. **A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada**. Educ. Soc., Campinas, vol.28, n.100- Especial, p. 1203-1230, out.2007.

GARCIA, Luiz Miguel Martins. **A colaboração crítica na formação de professor para atuar na EaD**.2015.350f. Tese (Doutorado em Linguística) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

GIOLO, Jaime**. A educação a distância e a formação de professores**. Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1211-1234, set\dez. 2008.
LDB – Leis de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394. 1996. Disponível em: Acesso em julho de 2020.

LIMA, W. dos S. Rodrigues; GOMES, M. A. Viana. **Formação de professores por meio da Educação a Distância**. Revista: EaD & Tecnologias Digitais na Educação, Dourados, MS, 2017-n 7, vol.5, ISSN 2318-4051.

MARTELLI, Ivana. EaD: **Uma alternativa de políticas educacionais para a formação d e professore**s. 2003.132f. Tese(doutorado)-Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2003.

MATTOS, M. L. Pereira; BURNHAM, T. Froes. **EAD: Espaço de (in)Formação/Aprendizagem de professor-produtor**. 2005.

MELO, M. S. Salgado de; OLIVEIRA, E. A. de A. Querido. **Educação a distância: Desafios da modalidade para uma educação 4.0**. Revista Interdisciplinar de Tecnologias e Educação- vol. 5 n. 1. Ed. Especial: VI SEC Simpósio de Ensino de Ciências.
PROCÓPIO, Elizabete Ramalho. **Formação de professores e tecnologias: Implicações de educação a distância na prática docente**. 2011. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora , Juiz de Fora, 10 jun.2011.

QUEIROZ, Eliani de Fátima Covem. **A formação de professores na EaD Online: Um Perfil Interativo?**.2008.107f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas)-Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia,2008.

ROCHA, Paula Eliane COSTA. **Formação de professores e tecnologia: Um estudo da modalidade EAD nos cursos de licenciatura da UFG**. 2017.160f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2017.

SANTOS, Sandra Regina Costa dos. **"Formação continuada de professores no curso superior na modalidade EaD: (re) significação da prática pedagógica"**. 2018. Dissertação(Mestrado) - Curso de Ensino, Universidade do Vale do Taquari - Univates, Lajeado, 06 nov. 2018.

TREIN, D. ; LOCATELLI, E. L. ; SCHLEMMER, E. **Formação Docente em e para EaD**. In: 14o. Congresso Internacional ABED de Educação a Distância, 2008.

WILL, Daniela E. Monteiro. **Trabalho docente na EaD: perfil e percepções dos professore**s. EmRede. Rev.de Educ, a distância., ISSn 2359-6082. 2018., v.5, n. 3.

ZAWACKI-RICHTER, Olaf; ANDERSON, Terry. **Educação a distância online: construindo uma agenda de pesquisa**. 1 edição. São Paulo. editora ABED, 2015.

11 a 13 JUNHO 2020
IV CONEPI
IV CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO & PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES
conepi.contatosempreendimentos.com.br
CCHLA (UFPB) João Pessoa, PB

PROMOÇÃO À SAÚDE MENTAL DE MIGRANTES VENEZUELANOS A PARTIR DE RODAS DE CONVERSA: REFLEXÕES ACERCA DO ENSINO DA PSICOLOGIA CLÍNICA NUM PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

CLEMENTE, Anselmo
Universidade Federal da Paraíba (CCHLA – DP)
anselmo.clemente@academico.ufpb.br

RESUMO

Este trabalho pretende refletir acerca da dimensão do ensino da psicologia clínica no contexto de um projeto de extensão universitária, relacionado à promoção da saúde mental a partir de rodas de conversa, destinadas a refugiados e migrantes venezuelanos acolhidos na Casa do Migrante do Conde/PB. Inicialmente, é preciso considerar que a Psicologia Clínica – sobretudo quando relacionada ao campo da atenção psicossocial - abarca um vasto conjunto de práticas, perspectivas teóricas e *lócus* de atuação (BRASIL, 2015). No contexto da saúde mental é necessário que o psicólogo apresente percurso profissional/formativo que se ajuste a aspectos nem sempre considerados numa clínica psicológica tradicional no Brasil, ou seja, exercida de forma mais liberal, isolada e privativa, como por exemplo, nos consultórios particulares (MOREIRA, ROMAGNOLI, 2007). Convergente a esta discussão, o atual Projeto Político-Pedagógico (PPP) do Curso de Graduação em Psicologia (2007)[66] da UFPB busca a) atender um perfil mais generalista de profissional, b) deslocar do curso - predominante na área clínica refletida numa noção "individual de homem calçada no modelo biomédico de análise, intervenção e cura" - para o atendimento às demandas sociais e c) além de maior integração entre Ensino, Pesquisa e Extensão. De acordo com a RESOLUÇÃO 61/2014[67] da UFPB, "a indissolubilidade entre o ensino, pesquisa e extensão é um preceito constitucional" da instituição, sendo a extensão reconhecida como atividade universitária básica constituída "como um processo educativo, cultural, científico e tecnológico que articula o ensino e pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a Universidade e a sociedade". Igualmente, a RESOLUÇÃO Nº 7/2018[68] da Câmara de Educação Superior – MEC,

[66] Projeto Político-Pedagógico do curso Psicologia da UFPB, 2007. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/dpsicologia/wp-content/uploads/2017/06/Projeto-Pedag%C3%B3gico-do-Curso.pdf>. Acessado em 15.05.2019.

[67] Resolução 61/2014 – Regulamenta as Atividades de Extensãon da UFPB e dá outras providências. Disponível em < http://plone.ufpb.br/prac/contents/paginas/portaarquivos/resolucao-atividades-de-extensao-no-61-2014.pdf>. Acessado em 15.05.2020.

[68] Resolução nº7, de 18 de dezembro de 2018 - Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014 – 2024 e dá outras providências. Disponível em < http://plone.ufpb.br/prac/contents/paginas/resolucoes-da-extensao/resolucoes-da-extensao>. Acessado em 15.05.2020.

reconhece “a articulação entre ensino/extensão/pesquisa, ancorada em processo pedagógico único, interdisciplinar, político educacional, cultural, científico e tecnológico”. Isto posto, este projeto de extensão vem desenvolvendo a dimensão de ensino de psicologia clínica, mesmo em tempos de pandemia, a partir de atividades de planejamento, grupo de estudos e metodologias ativas de aprendizagem: a) a visão da promoção da saúde mental como parte de uma perspectiva mais ampliada de saúde (CARTA DE OTTAWA, 1986), tanto no nível individual quanto comunitário, reconhecendo-se que envolve ações que estimulam aspectos como autocuidado, autonomia, qualificação dos vínculos, inserção social, qualidade de vida, protagonismo; b) uma abordagem de cuidado que não fortaleça a chamada patologização da vida e a consequente psiquiatrização de fenômenos sociais e políticos, caso dos migrantes e refugiados (GEBRIM, 2015); e c) o conceito de rodas de conversa como espaços privilegiados de escuta sensível, de reorganização dos sujeitos e, portanto, promotores de saúde mental (DE OLIVEIRA COSTA et al., 2015).

Palavras-chave: Promoção à Saúde Mental. Rodas de Conversa. Psicologia Clínica. Docência e Ensino.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata de um relato de experiência acerca da dimensão do ensino da psicologia clínica no contexto de um projeto de extensão universitária, relacionado à promoção da saúde mental a partir de rodas de conversa, destinadas a refugiados e migrantes venezuelanos acolhidos na Casa do Migrante do Conde/PB.

Inicialmente, é preciso considerar que a Psicologia Clínica – sobretudo quando relacionada ao campo da atenção psicossocial - abarca um vasto conjunto de práticas, perspectivas teóricas e *lócus* de atuação (BRASIL, 2015). No contexto da saúde mental é necessário que o psicólogo apresente percurso profissional/formativo que se ajuste a aspectos nem sempre considerados numa clínica psicológica tradicional no Brasil, ou seja, exercida de forma mais liberal, isolada e privativa, como por exemplo, nos consultórios particulares (MOREIRA, ROMAGNOLI, 2007).

Convergente a esta discussão, o atual Projeto Político-Pedagógico (PPP) do Curso de Graduação em Psicologia (2007)[69] da UFPB busca a) atender um perfil mais generalista de profissional, b) deslocar do curso - predominante na área clínica refletida numa noção “individual de homem calçada no modelo biomédico de análise, intervenção e cura” - para o atendimento às demandas sociais e c) além de maior integração entre Ensino, Pesquisa e Extensão.

[69] Projeto Político-Pedagógico do curso Psicologia da UFPB, 2007. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/dpsicologia/wp-content/uploads/2017/06/Projeto-Pedag%C3%B3gico-do-Curso.pdf>. Acessado em 15.05.2019.

De acordo com a RESOLUÇÃO 61/2014[70] da UFPB, “a indissolubilidade entre o ensino, pesquisa e extensão é um preceito constitucional” da instituição, sendo a extensão reconhecida como atividade universitária básica constituída “como um processo educativo, cultural, científico e tecnológico que articula o ensino e pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a Universidade e a sociedade”. Igualmente, a RESOLUÇÃO Nº 7/2018[71] da Câmara de Educação Superior – MEC, reconhece “a articulação entre ensino/extensão/pesquisa, ancorada em processo pedagógico único, interdisciplinar, político educacional, cultural, científico e tecnológico”.

Por outro aspecto, na perspectiva formativa em psicologia clínica almejada neste relato de experiência do projeto de extensão, considera-se que a promoção da saúde mental faz parte de uma perspectiva mais ampliada de saúde, inclusive garantida como direito constitucional e fundamentada na organização do Sistema Único de Saúde (SUS). Nesse sentido, no plano macro político, reconhece-se – inclusive internacionalmente e, sobretudo, a partir da promulgação da Lei 10.216/2001 – que a experiência de Reforma Psiquiátrica no país trouxe enormes avanços nas últimas décadas, sobretudo com a forte investida em direção a superação dos manicômios e a instalação gradativa de uma Rede de Atenção Psicossocial (RAPS).

Do ponto de vista micropolítico, também é notório o desenvolvimento de importantes tecnologias de cuidado em relação ao sofrimento psíquico da população que visam, inclusive, a ruptura de propostas de tratamentos de perfil hospitalocêntrico, médicocentrado e/ou focada exclusivamente no uso de medicamentos. Nessa perspectiva, é inegável o trabalho realizado pelos Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) espalhados pelo Brasil, cuja lógica segue o ideário da multiprofissionalidade da atenção, da interdisciplinaridade da clínica, do cuidado em rede, do protagonismo dos usuários, da visão ampliada sobre o sofrimento psíquico e a aplicação de tecnologias assistenciais como reabilitação psicossocial, projeto terapêutico singular (PTS) e matriciamento em saúde mental. Ainda assim, as políticas públicas de saúde mental necessitam constantemente atualizar suas tecnologias de cuidado, no sentido de ampliar o acolhimento de populações específicas e vulneráveis.

---

[70] Resolução 61/2014 – Regulamenta as Atividades de Extensão da UFPB e dá outras providências. Disponível em < http://plone.ufpb.br/prac/contents/paginas/portaarquivos/resolucao-atividades-de-extensao-no-61-2014.pdf>. Acessado em 15.05.2020.

[71] Resolução nº7, de 18 de dezembro de 2018 - Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014 – 2024 e dá outras providências. Disponível em < http://plone.ufpb.br/prac/contents/paginas/resolucoes-da-extensao/resolucoes-da-extensao>. Acessado em 15.05.2020.

Destaca-se que em muitos desses novos quadros a promoção da saúde mental torna-se a tecnologia assistencial fundamental. Conceitualmente, de modo geral, podemos considerar esse campo como um conjunto de práticas de cuidado centrado no autocuidado, autonomia, qualificação dos vínculos, inserção social, qualidade de vida e protagonismo. Sobretudo quando se discute ações de saúde mental destinadas a refugiados/migrantes, a literatura acadêmica ou de organismos internacionais indica especial atenção para que a abordagem do cuidado não fortaleça a chamada patologização da vida e a consequente psiquiatrização de fenômenos sociais e políticos experienciados pelas pessoas, caso das migrações forçadas. Sendo assim, primeiramente, justificou-se que este projeto de extensão tenha como centralidade da ação a dimensão da promoção da saúde mental. Outras duas justificativas estavam relacionadas com as necessidades em saúde da Casa do Migrante e a região em que o serviço está localizado.

De acordo com a documentação da Casa do Migrante enviada para o projeto de extensão, o atual projeto aplicado nesse espaço, iniciado em 3 de julho de 2018, intitula-se "Brasil: acolhendo vidas, reconstruindo sonhos" e está centrado em acolher migrantes e refugiados oriundos do maior êxodo da história moderna da América Latina e do Caribe, provocado pela crise política/social/econômica da Venezuela.

Segundo a *Plataforma de Coordinación para Refugiados y Migrante de Venezuela* (https://r4v.info/es/situations/platform), atualmente somam-se cerca de 5 milhões de venezuelanos migrantes, refugiados e requerentes de asilo nos países da região. Cerca de 253 mil deles estão no Brasil e 130 mil com pedido de asilo ou *status* de refugiado.

O público alvo do referido projeto da Casa do Migrante possui como beneficiários diretos, até o momento, cerca de 250 migrantes e refugiados (majoritariamente venezuelanos), além de indiretamente 16.000 familiares. Sobre a relevância dessa proposta de extensão universitária, no sentido da internacionalização das ações da UFPB, o atual projeto da Casa do Migrante vincula-se a iniciativa do Serviço Pastoral dos Migrantes do Nordeste – SPM NE, contando atualmente com o apoio da CARITAS SWITZERLAND – INTERNACIONAL CORPORACION, em ações de suporte à interiorização/integração de migrantes e refugiados vindos da Venezuela e localizados no estado de Roraima para outros estados do país, em cooperação com a Diocese de Roraima, ACNUR (Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados) e o governo federal.

Segundo a coordenação do projeto, a casa de acolhida tem capacidade para abrigar 30 pessoas, podendo o migrante/refugiado nela permanecer por até três meses. Durante esse período, os acolhidos são acompanhados em suas necessidades diárias pelo projeto Casa do Migrante, inclusive com oferta

de aulas de português, duas vezes por semana, na própria instituição. De modo geral, os (as) acolhidos(as) mantém uma rotina que objetiva inserção, sobretudo, profissional em João Pessoa e região, sendo estimulados pelo projeto a buscarem autonomia, independência e inserção social ampla na realidade local.

No que se refere às questões de saúde, o projeto não encontra dificuldades de inserção nos equipamentos mantidos pela prefeitura do Conde, notadamente na unidade básica de saúde de referência para o território em que a Casa do Migrante está localizada, chamada região de Jacumã. Contudo, destaca-se a dificuldade da rede local de saúde em ofertar atividades específicas de promoção à saúde, em especial à saúde mental, voltadas para o público da instituição, tendo em vista que já existe uma demanda considerável da população que mora na própria região. Nesse sentido, há grande necessidade, reconhecida pela coordenação da Casa do Migrante, de implementação de alguma ação de promoção de saúde mental, fato que também justificou essa proposta de extensão universitária.

1.1 OBJETIVO

Trata-se de um relato de experiência acerca da dimensão do ensino da psicologia clínica no contexto de um projeto de extensão universitária, relacionado à promoção da saúde mental a partir de rodas de conversa, destinadas a refugiados e migrantes venezuelanos acolhidos na Casa do Migrante do Conde/PB.

2 METODOLOGIA

Relato de experiência do projeto de extensão, iniciado em abril de 2020, intitulado “Territórios do Cuidado: promoção à saúde mental a partir de rodas de conversa com refugiados e migrantes acolhidos na Casa do Migrante em Conde\PB”. O enfoque do relato foi o ensino da psicologia clínica, em observação a) as considerações iniciais formuladas para execução do projeto de extensão e b) os desafios colocados diante do período de pandemia instalado que alterou substancialmente os rumos do projeto de extensão.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O processo de redemocratização do Brasil na década de 1980 caracterizou-se por ampla luta por direitos travada por diversos setores da sociedade, que visavam sobretudo atualizar a relação do Estado brasileiro com a população do país. Parte dessas mobilizações sociais culminou na institucionalização de amplos e universais direitos a todos os cidadãos brasileiros, conforme preconizado pela Constituição Federal de 1988. Nesse contexto, particularmente no campo da saúde, foi instituído o Sistema Único de Saúde (SUS). Assim, de modo geral, o SUS deve basear-se nos princípios da universalidade, da equidade e integralidade (BRASIL, 2015).

Igualmente fruto desse período, a experiência de Reforma Psiquiátrica Brasileira vem trabalhando para reverter o modelo manicomial no país. A partir de 2001, a Lei 10.216 passou a dispor sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais, redirecionando o modelo assistencial em saúde mental. Tratava-se de superar os chamados manicômios – reconhecidos pela história como produtores de exclusão –, pelo estabelecimento de uma rede de serviços substitutivos (modo de atenção psicossocial), fortemente organizada a partir dos Centros de Atenção Psicossocial (CAPS). Nos anos mais recentes, essa rede pública de saúde mental passou a ser reconhecida como Rede de Atenção Psicossocial (RAPS) (BRASIL, 2015). Atualmente, considera-se que essa ação vem promovendo paulatina reversão do modelo, enfrentando ainda grandes desafios para sua consolidação. No plano macroestrutural, o SUS ainda se encontra precarizado e subfinanciado em muitas regiões do país, o que dificulta a instalação da RAPS de modo geral, de parte de seus equipamentos ou mesmo de manutenção dos serviços.

Por outra perspectiva, é também desafiador para a consolidação da Reforma Psiquiátrica Brasileira a capacidade dos próprios serviços da RAPS em constantemente organizar e rever seu cotidiano de cuidados, a fim de absorver novos perfis populacionais e/ou atender novos modos de sofrimento próprios do contemporâneo. Incluem-se aqui o acolhimento na atenção psicossocial do SUS a populações em situação de rua, da população LGBTQi+, das especificidades do sofrimento mental causado pelo racismo da sociedade brasileira, dos vetores de sofrimento causado às pessoas expatriadas, seja por encontrarem-se como migrantes ou refugiadas. Sobre os refugiados e migrantes, ao caracterizar o fluxo migratório de pessoas no século XXI, Gebrim (2015, p. 179) observa tratar-se de “[...] uma nova configuração sociopolítica, os eixos Sul-Sul, assim como Norte-Sul, passaram a desenhar novos caminhos migratórios no cenário internacional. Precisamente nesse contexto, o Brasil

passou a ser uma nova terra de destino não só para as mais diversas formas de imigração, como também para solicitantes de refúgio".

Por este enquadre, segundo a mesma autora, a relação entre saúde mental e os fenômenos de imigração\refugiamento pode ser problemática, nos alertando sobre os riscos da criação de novas terapêuticas voltadas para essa população, sobretudo quando desatreladas de políticas públicas mais complexas. Isso porque, na esteira da forte patologização da vida próprias de nosso tempo, corre-se o risco de que fenômenos da experiência humana dessa ordem sejam atrelados a novos enquadramentos psiquiátricos, ou mesmo o uso aumentado de medicação psicotrópica (GEBRIM, 2015).

Mesmo a Agência da ONU para Refugiados (ACNUR) reconhece que, apesar do estigma de "traumatizado" atrelado a essa população (por parte da mídia internacional, por exemplo), trata-se de pessoas que apresentam baixa incidência de distúrbios mentais, apenas um pouco acima da população geral (NAÇÕES UNIDAS, 2017).

Contudo, Martins-Borges (2013, p.152) ao relacionar a migração involuntária como fator de risco à saúde mental, reconhece: "Os refugiados, pelo caráter involuntário e repentino de seu deslocamento, transportam consigo muito pouco do que até então caracterizava sua identidade: hábitos, relações, status profissional e social, residência. Essas partidas não-planejadas, e muitas vezes não-desejadas, são frequentemente tomadas por um sofrimento psicológico diretamente ligado ao traumatismo ao qual foram submetidos no período pré-migratório e migratório (violências diversas, tortura, testemunhas e vítimas de massacres, morte de parentes, amigos, etc.)".

Assim, a relação entre saúde mental e migrante\refugiado e o consequente modo de cuidado precisam ser pensados em termos culturais, dado que se trata de sujeitos que, ao se deslocarem, estão fora dos contextos cultural e geográfico que os constituíram, abalando mesmo que temporariamente seu lugar subjetivo no mundo (MARTINS-BORGES, 2013).

De Moraes Weintraub (2011, p. 158), ao se debruçar sobre os de serviços de apoio em saúde mental a refugiados\imigrantes, também segue a mesma perspectiva: "[...] como um direito, porém que deve ser exercido com respeito e preocupação com o lugar do sofrimento na cultura, na sociedade e nas relações com o novo país e com a ajuda a ser conseguida". Galina et al. (2017, p. 303), ao realizarem uma revisão sistemática sobre a saúde mental dos refugiados, observaram que "[...] o cuidado é influenciado pelo prévio preparo dos profissionais de saúde para lidarem com questões específicas aos refugiados, tais como: a diversidade cultural, crenças, costumes e a compreensão dos significados do processo saúde/doença/cuidado". E ainda, sobre o sofrimento associado à condição

de refúgio, esses autores destacam: 1) a diversidade cultural como um desafio a ser transposto no país de exílio: a linguagem, a religião, as estruturas de parentesco, até a discriminação racial; 2) a importância da família e das redes de apoio na saúde mental; 3) os desafios impostos aos profissionais envolvidos no cuidado de pessoas em situação de refúgio, incluindo a interculturalidade; 4) a presença ou não de classificações de doença mental nessas populações (GALINA et al., 2017).

Em contexto Europeu, por exemplo, o *Guia Orientação Interagencional sobre Saúde Mental e Apoio Psicossocial para Refugiados, Solicitantes de Refúgio e Migrantes em Deslocamento* (GAGLIATO et al., 2015) destaca alguns princípios fundamentais para promover saúde mental e bem-estar psicossocial dessa população: "Trate todas as pessoas com dignidade e respeito, e apoie a confiança em si mesmo; Responda às pessoas em desamparo de maneira humana e solidária; Promova informações sobre serviços, estruturas de apoio, direitos e obrigações legais; Oferecer Psicoeducação relevante usando linguagem apropriada; Priorize Proteção e Apoio Psicossocial para crianças, em particular crianças que foram separadas, desacompanhadas e com necessidades especiais; Fortalecer o apoio familiar; Identifique e proteja pessoas com necessidades específicas; Faça intervenções que sejam culturalmente relevantes e garanta entendimento adequado; Promova tratamento para pessoas com transtornos de saúde mental severos; Não ofereça tratamentos psicoterapêuticos que necessitem acompanhamento quando a garantia de continuidade não for possível; Monitore e acompanhe o bem-estar dos colaboradores e voluntários; Não trabalhe isoladamente: coordene e coopere com os outros."

Finalmente, é importante localizar conceitualmente a perspectiva da promoção da saúde mental. A Carta de Intenções elaborada a partir da Conferência Internacional sobre Promoção da Saúde, realizada em Ottawa, no Canadá, em 1986, postula: "Promoção da saúde é o nome dado ao processo de capacitação da comunidade para atuar na melhoria de sua qualidade de vida e saúde, incluindo uma maior participação no controle deste processo. Para atingir um estado de completo bem-estar físico, mental e social os indivíduos e grupos devem saber identificar aspirações, satisfazer necessidades e modificar favoravelmente o meio ambiente. A saúde deve ser vista como um recurso para a vida, (...) é um conceito positivo, que enfatiza os recursos sociais e pessoais, bem como as capacidades físicas".

Nesse sentido, segundo Paulo M. Buss (2010):

> Os cuidados integrais com a saúde implicam ações de promoção da saúde, prevenção de doenças e fatores de risco e, depois de instalada a doença, o tratamento adequado dos doentes. [...] Saúde é um direito humano fundamental reconhecido por todos os foros mundiais e em todas as sociedades. Como tal, a saúde se encontra em pé de igualdade com outros direitos garantidos pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948: liberdade, alimentação, educação, segurança, nacionalidade etc. [Assim,] a promoção da saúde se refere às ações sobre os condicionantes e

> determinantes sociais da saúde, dirigidas a impactar favoravelmente a qualidade de vida. Por isso, caracterizam-se fundamentalmente por uma composição intersetorial e, intra-setorialmente, pelas ações de ampliação da consciência sanitária – direitos e deveres da cidadania, educação para a saúde, estilos de vida e aspectos comportamentais etc.

Assim, de modo geral, é lícito abordar a promoção da saúde mental tanto no nível individual quanto comunitário, reconhecendo-se que envolve ações que estimulam aspectos como autocuidado, autonomia, qualificação dos vínculos, inserção social, qualidade de vida, protagonismo. Trata-se de "assegurar as oportunidades e recursos igualitários para capacitar todas as pessoas a realizarem completamente o seu potencial de saúde, incluindo ambientes favoráveis, acesso à informação, as experiências e habilidades na vida, bem como oportunidades que permitam fazer escolhas para uma vida mais saudável" (DE OLIVEIRA COSTA et al., 2015, p. 31).

Ainda, o mesmo autor, ao aplicar e analisar a metodologia de rodas de conversa, compreendidas segundo seu estudo como espaços privilegiados de escuta sensível e de reorganização do sujeito, conclui que se trata de dispositivo produtor de saúde mental,

> por proporcionar a integração dos sujeitos e estimular a comunicação e a partilha de sentimentos, opiniões e discussões, as rodas de conversa proporcionam o fortalecimento e empoderamento dos envolvidos e a ampliação da comunicação interpessoal e da capacidade de resolver conflitos frente aos desafios do viver na sociedade moderna, podendo colaborar com a redução dos agravos relacionados ao sofrimento psíquico gerados a partir dos riscos, incertezas, conflitos e situações comuns ao viver nesta sociedade" (DE OLIVEIRA COSTA et al., 2015, p. 35).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente, antes do período pandêmico, o projeto de extensão foi programado visando a realização de 1 a 2 rodas de conversa semanais, objetivando a promoção da saúde mental dos refugiados e migrantes acolhidos na Casa do Migrante em Conde/PB.

As rodas deveriam ser realizadas, preferencialmente, no final do período vespertino ou início do período noturno, momento em que a maioria dos (as) acolhidos(as) retorna de suas atividades laborais externas. Inicialmente, antes do início da oferta das rodas de conversa, houve momentos de planejamento com a coordenação do espaço e alguns membros da equipe, a fim de apresentar e alinhar a atividade.

Nesse momento também havia se planejado o envolvimento de algum representante da rede de saúde de Conde/PB, visando à participação eventual de técnicos na atividade e à interlocução para a integralidade da atenção em saúde. As conversas deveriam ocorrer, preferencialmente, no auditório

da instituição, em formato de roda e aberta à participação de qualquer acolhido(a). E ainda, por haver grande flutuação de pessoas na Casa do Migrante, seria possível a realização de rodas de conversa, por exemplo, voltadas a crianças e adolescentes, mulheres e homens.

O enfoque das rodas de conversa, inicialmente, deveria ocorrer no sentido do acolhimento e compartilhamento de experiências sobre o cotidiano dos acolhidos(as) em relação aos desafios diários de se inserirem na realidade local. Porém, determinadas rodas de conversa poderiam seguir para outras trocas de experiências. Os extensionistas do projeto, preferencialmente em dupla, deveriam se responsabilizar pela realização das rodas de conversa, sob supervisão do coordenador desta proposta de extensão.

Em suma, essa metodologia do projeto foi formulada antes do período pandêmico da seguinte forma: a) A cada início da roda de conversa, os extensionistas explicarão o objetivo da atividade e o tempo de duração (entre 60 a 120 minutos); b) Ocasionalmente, os extensionistas poderiam solicitar apoio da equipe de trabalho da instituição, para ajudar em eventuais dificuldades de compreensão linguística. c) Os extensionistas também deveriam dedicar parte de sua carga horária participando – caso sejam convidados – de reuniões de equipe da instituição; reuniões gerais do projeto com os acolhidos(as) (inclusive para divulgar as rodas de conversa); supervisão semanal com o coordenador deste projeto de extensão; estudo dirigido sobre a temática; preparação de relatórios; e participação em espaços e fóruns da UFPB relacionados à temática (inclusive em interlocução com outros departamentos e centros acadêmicos).

Neste sentido, originalmente, esperava-se: a) atuar com a promoção da saúde mental dos refugiados e migrantes acolhidos na Casa do Migrante de Conde/PB, a partir da realização de rodas de conversa; b) contribuir com o fortalecimento dos sujeitos e superação dos desafios afetivos/subjetivos/sociais, a partir do acolhimento em grupo dos participantes; c) contribuir com o desenvolvimento de tecnologias assistenciais de promoção da saúde mental destinadas a populações específicas e vulneráveis, tendo em vista a qualificação de futuras políticas públicas de saúde mental ou ampliação do escopo de atuação dos equipamentos da Rede de Atenção Psicossocial (RAPS) da região; e d) interagir com os demais projetos de extensão da UFPB destinados a essa população ou em situação similar.

A partir do período pandêmico, relacionado a propagação da COVID-19 em escala planetária, e a consequente suspensão das atividades presenciais da UFPB, foi necessário a readequação das atividades/objetivos do projeto de extensão afim de garantir sua realização por meio das TICs

(Tecnologias de Informação e da Comunicação), inclusive visando a manutenção do isolamento social.

Diante do novo cenário apresentado, o projeto readequou/incluiu as seguintes atividades que vem sendo realizada através de ferramenta digital síncrona e uso de redes sociais: a) Planejamento das atividades e ações, inclusive com a colaboração de convidados; elaboração de textos e relatórios; levantamento de material; e participação em reuniões correlatas ao projeto. b) Divulgação mensalmente, por meio de ferramentas digitais, conteúdos nas redes sociais (@territoriosdocuidado) sobre as ações e atividades do projeto. c) Realização do Grupo de Estudos intitulado "Saúde Mental e Migração" destinado a membros do projeto, inclusive com a possibilidade de participação planejada de membros da equipe da Casa do Migrante, toda comunidade acadêmica da UFPB e público em geral. d) Promoção, transmissão, organização, facilitação e/ou participação de rodas de conversa, inclusive com colaboração de convidados e/ou uso de ferramentas digitais, destinadas a refugiados e migrantes acolhidos na Casa do Migrante de Conde/PB, a partir de temas transversais e das narrativas cotidianas vivenciadas pelos participantes, visando favorecer o pertencimento territorial, a ampliação de redes de apoio e a integração com a realidade local.

5 CONCLUSÃO

Realizar as adequações das atividades/objetivos do projeto afim de garantir sua realização por meio das TICs (Tecnologias de Informação e da Comunicação) e a manutenção do isolamento social, trouxe grandes desafios. Exemplos disso são: a) as dificuldades de manutenção de conexão da internet entre a equipe do projeto e a Casa do Migrante, b) a ampliação da barreira de entendimento linguístico pela não presencialidade em meio físico; c) as restrições do meio digital como mediador entre os atores que possuem como língua materna idiomas distintos. Além disso, os eventos científicos que o projeto estava planejado para participar foram suspensos (por hora) por conta da pandemia.

Isto posto, este projeto de extensão vem desenvolvendo a dimensão de ensino de psicologia clínica, mesmo em tempos de pandemia, a partir de atividades de planejamento, grupo de estudos e metodologias ativas de aprendizagem: a) a visão da promoção da saúde mental como parte de uma perspectiva mais ampliada de saúde (CARTA DE OTTAWA, 1986), tanto no nível individual quanto comunitário, reconhecendo-se que envolve ações que estimulam aspectos como autocuidado, autonomia, qualificação dos vínculos, inserção social, qualidade de vida, protagonismo; b) uma

abordagem de cuidado que não fortaleça a chamada patologização da vida e a consequente psiquiatrização de fenômenos sociais e políticos, caso dos migrantes e refugiados (GEBRIM, 2015); e c) o conceito de rodas de conversa como espaços privilegiados de escuta sensível, de reorganização dos sujeitos e, portanto, promotores de saúde mental (DE OLIVEIRA COSTA et al., 2015).

Na atual etapa do projeto, a equipe encontra-se empenhada em realizar os novos objetivos/atividades. Neste sentido, é relevante destacar a parceria com outros projetos de extensão da UFPB que possuem o mesmo público-alvo. Tal articulação tem sido extremamente positiva para a sustentação das ações. Exemplo disso, foi a realização do evento online e promovido entre os projetos de extensão da UFPB intitulado "Dia Internacional do Refugiado na Paraíba – Desafios e Perspectivas, onde houve mais de 50 participantes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Saúde Mental / Ministério da Saúde**, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. – Brasília : Ministério da Saúde. 2015. (Caderno HumanizaSUS ; v. 5)

BUSS, Paulo M. **O conceito de promoção da saúde e os determinantes sociais**. Agencia Fiocruz de Notícias. 09.02.2010. Disponível em:<https://agencia.fiocruz.br/o-conceito-de-promo%C3%A7%C3%A3o-da-sa%C3%BAde-e-os-determinantes-sociais>. Acesso em 09 de fevereiro de 2020.

Carta de Ottawa primeira conferência internacional sobre promoção da saúde Ottawa, novembro de 1986. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/carta_ottawa.pdf>. Acesso em 09 de fevereiro de 2020.

DE MORAES WEINTRAUB, Ana Cecília Andrade. Saúde mental e refugiados: interfaces entre o universal e o relativo no direito à saúde, p. 147-160. **60 anos de ACNUR : perspectivas de futuro** / André de Carvalho Ramos, Gilberto Rodrigues e Guilherme Assis de Almeida, (orgs.). — São Paulo : Editora CL-A Cultural, 2011.

DE OLIVEIRA COSTA, Raphael Raniere et al. **As rodas de conversas como espaço de cuidado e promoção da saúde mental**. Revista de Atenção à Saúde, v. 13, n. 43, p.30-36, jan./mar. 2015. Disponível em: <http://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_ciencias_saude/article/view/2675>. Acesso em 09 de agosto de 2020.

GAGLIATO, Marcio; VENTEVOGEL, Peter; SCHININA, Guglielmo; STRANG, Alison; HASEN, LouiseJuul. **Saúde Mental e Apoio Psicossocial para Refugiados, Solicitantes de Refúgio e Migrantes em deslocamento na Europa**. 2015. Disponível em:

<https://www.cruzvermelha.pt/images/pdf/Portuguese_mhpss_guidance.pdf>. Acesso em 09 de fevereiro de 2020.

GALINA, Vivian Fadlo et al. **A saúde mental dos refugiados: um olhar sobre estudos qualitativos**. Interface-Comunicação, Saúde, Educação, v. 21, p. 297-308, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielosp.org/article/icse/2017.v21n61/297-308/pt/> . Acesso em 09 de agosto de 2020.

GEBRIM, Ana. Imigração e Saúde mental: desafios clínico políticos. p. 179-183. **Direitos humanos no Brasil 2015: relatório da Rede Social de Justiça e Direitos Humanos**. Daniela Stefano e Marisa Luisa Mendonça (organização). 1.ed. São Paulo: Outras expressões, 238p., 2015.

MARTINS-BORGES, Lucienne. **Migração involuntária como fator de risco à saúde mental**. REMHU, REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana, v. 21, n. 40, p. 151-162, jan./jun. 2013. Disponível em: < https://www.scielo.br/pdf/remhu/v21n40/09.pdf>. Acesso em 09 de agosto de 2020.

MOREIRA, Jacqueline de Oliveira; ROMAGNOLI, Roberta Carvalho; NEVES, Edwiges de Oliveira. **O surgimento da clínica psicológica: da prática curativa aos dispositivos de promoção da saúde**. Psicologia: ciência e profissão, Brasília, v. 27, n. 4, p. 608-621, dec. 2007. Disponível em: < https://www.scielo.br/pdf/pcp/v27n4/v27n4a04.pdf>. Acesso em 09 de agosto de 2020.

NAÇÕES UNIDAS, **Incidência de doenças mentais é baixa entre refugiados, diz oficial da ONU, 2017**. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/incidencia-de-doencas-mentais-e-baixa-entre-refugiados-diz-oficial-da-onu/>. Acesso em 04 de fevereiro de 2020.

31/JUL e 1 e 2/AGO 2020
IV CONEPI
IV CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO & PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES
conepi.contatosempreendimentos.com.br
Evento 100% Online

O TRABALHO DO ALUNO COMO UM OFÍCIO: ESTADO DA ARTE DAS PESQUISAS SOBRE ESTE TEMA

SILVA, Flávia Letícia Soares e Silva
Universidade São Francisco (USF)/ FAE Centro Universitário
flavialeticiassilva@gmail.com

BUENO, Luzia
Universidade São Francisco (USF)
luzia.bueno@usf.edu.br

RESUMO

Este trabalho visa apresentar os resultados de um estado da arte das pesquisas sobre o trabalho discente enquanto uma atividade laborativa semelhante ao trabalho do professor (BUENO; MACHADO, 2011) (PERRENOUD, 1998). Inserida na perspectiva histórico-cultural, este estudo assume a importância de se conhecer os trabalhos anteriores sobre um dado tema a fim de compreendê-lo melhor. Para isso, foram feitos levantamentos no Banco de Teses e Dissertações da Capes e em artigos científicos da Scielo. Na análise dos dados, seguimos o quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Analisamos primeiramente os gêneros textuais (BRONCKART, 2006) que tratam do trabalho discente (artigos, dissertações ou teses), o contexto de produção destes, seu conteúdo temático, objetivos, referencial teórico e suas conclusões. Tal pesquisa se faz relevante uma vez que há vários estudos sobre o trabalho docente, o que contribui para os cursos de formação de professores. Acreditamos que saber mais sobre o trabalho do discente também poderá contribuir para a formação de alunos e de futuros professores, inclusive contribuindo para a permanência dos estudantes no ensino superior. Pois, pode gerar engajamento universitário com as atividades que lhe são prescritas, sentindo que são significativas para sua evolução como ser humano e, consequentemente, para seu futuro profissional. São importantes pontuações e questões que merecem uma análise de inter-relações para entender até que ponto a prescrição do trabalho discente é vista por professores e alunos com total inserção no contexto atual e futuro.

Palavras-chave: Trabalho discente. Interacionismo Sociodiscursivo.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta os resultados de um estado da arte das pesquisas sobre o trabalho discente no ensino superior enquanto uma atividade laborativa, assemelhando-se ao que é o trabalho do professor. Ou seja, um comprometimento e dedicação ao ofício que se espera em diversos ramos de atuação e que deve ser semelhante na relação do universitário com as atividades de seu curso de graduação.

Porém, Perrenoud (1995) nos alerta quando afirma que o ofício discente não é como os outros trabalhos no capitalismo, nos quais o salário está atrelado à produção. É a aprovação pelo docente que será sua contrapartida.

"Nesse trabalho de aluno, podemos, à semelhança do trabalho do professor, encontrar um trabalho prescrito (pelo professor), um trabalho realizado pelo aluno, que recorre aos artefatos, entre eles, a própria prescrição, e provavelmente um real da atividade" (BUENO; MACHADO, 2011, p. 306).

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

O objetivo geral deste artigo é apresentar os resultados de uma pesquisa do tipo estado da arte sobre teses e artigos existentes sobre o trabalho do aluno para nos apropriamos mais do tema.

1.1.2 Objetivos específicos

Cumprindo com nosso objetivo, começamos pesquisando as definições que permeiam o trabalho discente e o trabalho docente. Depois, partimos para buscar entender os aspectos do trabalho do aluno explicitados em cada publicação. Avaliamos como professores de graduação podem agir no que se refere à prescrição de atividades e relacionamento com os discentes no ambiente que permeia a universidade. Também verificamos novas possibilidades de pesquisas para futuras dissertações, teses e artigos.

Para apresentarmos os resultados de nossa pesquisa, organizamos este artigo em mais quatro seções, apresentando a nossa fundamentação teórica, a metodologia, os resultados de análise e as considerações finais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Em nossa pesquisa, assumimos a perspectiva de trabalho oriunda da articulação das pesquisas do Interacionismo Sociodiscursivo com as Ciências do Trabalho, Clínica da Atividade e Ergonomia da Atividade, conforme teorizados nas pesquisas de integrantes do grupo ALTER-CNPQ, como Machado (2008) e Bueno e Machado (2011).

Nesses trabalhos, ancorados no Interacionismo Social, sobretudo de Vigotski, defende-se a importância da linguagem no desenvolvimento humano e também de se tomar a ciência como uma construção histórica. Dessa forma, busca-se nas pesquisas compreender melhor as atividades humanas, compreendendo que elas estão sempre inseridas em um processo histórico. É o caso do trabalho de modo geral que, no decorrer da história humana, já teve diferentes concepções (castigo, especificidade humana, locus da construção da dignidade, etc). Tal processo histórico também ocorre no trabalho docente.

Machado (2008) apresenta e discute sobre o trabalho docente, indo além da questão da formação e ruma à explicitação da sua concepção:

> Assim, o trabalho docente, resumidamente, consiste em uma mobilização, pelo professor, de seu integral, em diferentes situações – de planejamento, de aula, de avaliação - , com objetivo de criar um meio que possibilite aos alunos a aprendizagem de um conjunto de conteúdos de sua disciplina e o desenvolvimento de capacidades relacionadas a esses conteúdos, orientando-se por um projeto de ensino que lhe é prescrito por diferentes instâncias superiores e com utilização de instrumentos obtidos do meio social e na interação com diferentes outros que, de forma direta ou indireta, estão envolvidos na situação. (MACHADO, 2008, p.93)

A autora (Machado, 2008) considera que para o professor desenvolver de forma plena seu trabalho é preciso reelaborar continuamente as prescrições, adaptando-se a seus alunos com suas características; agir de acordo com o momento; ter instrumentos para seu agir adequados a cada situação; utilizar modelos de ação construídos coletivamente; gerir os mais diversos conflitos. Busca as concepções do trabalho do professor. Para isto, parte dos conceitos e prenoções de trabalho, propriamente dito, passando pela época da industrialização até chegar à fase na qual o intelectual é aplicado à produção, com o "interesse das ciências do trabalho pela questão da linguagem", e chegando ao trabalho docente como um serviço educacional no final da década de 90. Trata também da "mercantilização dos bens intelectuais" com forte interferência na atividade dos professores e suas identidades. Surgem as pesquisas e livros voltados para a "formação de professores". Mas, também uma reação que busca considerar "o professor não apenas com um mero executor de prescrições" propostas pelas políticas governamentais. Então, a abordagem ergonômica envolve a atividade

educacional como trabalho, a realidade do professor como trabalhador e surgem os primeiros estudos da atuação docente nessa perspectiva.

E se há um trabalho do professor, podemos pressupor que também há um trabalho do aluno. Conforme Bueno e Machado (2011):

a. O trabalho do aluno pode ser delimitado pelo agir prescrito pelo professor que parte da reconcepção da prescrição que este recebe dos gestores universitários, como de coordenadores e pró-reitores;
b. Avaliação entre o que foi prescrito e realizado é um ponto muito importante para o entendimento do trabalho discente e os conflitos existentes na execução de atividades. O que leva as autoras (BUENO; MACHADO, 2011, p. 304) a indagarem: "Será que as prescrições orientam o seu agir, contribuindo para que possa fazer um trabalho de mais qualidade, ou, na verdade, restringem esse agir, impedindo ações que poderiam levá-lo a um desenvolvimento?";
c. Mesmo sendo o primeiro ofício que se tem na vida em sociedade, o trabalho de estudante tem suas diferenças para os demais existentes no capitalismo. Uma delas é o "pagamento" que não envolve uma remuneração salarial, mas sua aprovação com notas e conceitos, conforme Perrenoud (1995).

3 METODOLOGIA

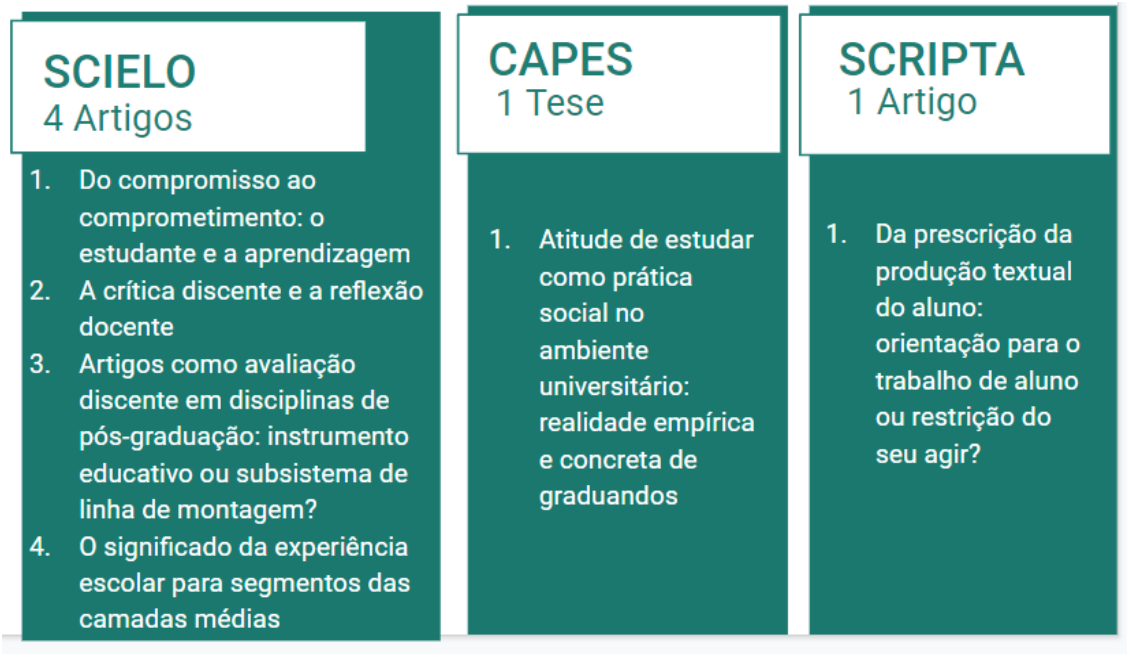
Utilizamos uma pesquisa bibliográfica, conhecida como estado da arte ou estado do conhecimento cujo desafio é garimpar, analisar e discutir um tema a partir de produções acadêmicas:

> Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado. (FERREIRA, 2002)

Sendo assim, o nosso ponto de partida foi o artigo "A prescrição da produção textual do aluno: orientação para o trabalho de aluno ou restrição do seu agir?" (BUENO; MACHADO, 2011). Tal publicação foi que nos instigou a pesquisar mais sobre o tema, visto que sua leitura nos trouxe para uma realidade que vivenciamos como professoras na graduação e nos pareceu ainda pouco pesquisada. A partir daí, realizamos levantamentos no banco de teses e dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e em artigos científicos da Scielo,

que é uma biblioteca eletrônica que reúne periódicos científicos brasileiros. Ambas fontes de reconhecida confiança.

Usando as palavras-chaves “trabalho discente”, “trabalho do aluno”, “ofício discente” e “ofício do aluno” encontramos os seguintes artigos e tese no quadro 1:



Quadro 1 - origem, quantidade e nomes dos artigo e tese localizados

Vale reforçar que, mesmo o foco sendo o trabalho discente do aluno de graduação, alguns dos artigos analisados envolvem também público de pós-graduação, ensino médio e educação de jovens e adultos. Mas, todos trouxeram contribuições para entender o ofício do universitário.

A análise de dados então foi realizada com base no quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) proposto por Bronckart (1999). Para tanto, abordamos os seguintes itens no quadro 2:

Gênero Textual	**Objetivos**
Contexto de produção	**Referencial teórico**
Conteúdo temático	**Conclusões**

Quadro 2 - itens avaliados com vistas no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD)

Quando Bronckart (2006) aborda o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), destaca que os textos constroem os modelos de agir para a ação humana. Desta maneira, decidimos usar seus ensinamentos para analisar o que está escrito nos artigos e teses pesquisados. Para esclarecer, discriminamos cada item a ser abrangido a seguir (BRONCKART, 1999):

a. Gênero textual: diferentes espécies de textos são criados para atender os diversos interesses. Apresentam uma relativa estabilidade que o configura. No caso deste estudo, decidimos focar em artigos e teses já publicados;
b. Contexto de produção: "O contexto de produção pode ser definido como o conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado" (BRONCKART, 1999, p. 93). Assim, destacam-se o lugar de produção, o momento, o emissor e o receptor;
c. Conteúdo temático: "O conteúdo temático (ou referente) de um texto pode ser definido como o conjunto das informações que nele são explicitamente apresentadas (...)" (BRONCKART, 1999, p. 97);
d. Objetivos: o que é esperado de uma produção textual. Segundo Bronckart (1999, p. 96), "...notaremos que as funções expressivas, conativa, referencial etc... constituem classes muito gerais dos tipos de objetivos possíveis em um texto".

As referências bibliográficas e as conclusões seguem as normas para trabalho científico.

4 RESULTADOS DAS ANÁLISES

A seguir, analisamos cada artigo e tese com base no que foi exposto referente à metodologia proposta por Bronckart (1999). O primeiro artigo foi **A prescrição da produção textual do aluno: orientação para o trabalho de aluno ou restrição do seu agir?** (BUENO; MACHADO, 2011). Neste artigo, publicado na revista Scripta do Programa de Pós-graduação em Letras da PUC Minas, aborda-se a importância de se olhar a prescrição da produção textual do aluno para compreensão melhor dos textos produzidos na situação acadêmica do curso de Letras. Assim, avaliam-se as prescrições propostas por professores, os textos produzidos pelos alunos e o que mais nos interessa: o trabalho do aluno de graduação, como vemos no quadro 3.

Gênero Textual	Artigo.
Contexto de produção	Prescrição do agir que o professor direciona ao aluno.
Conteúdo temático	Envolve o trabalho discente como aquele que é tanto de responsabilidade do aluno com seu comprometimento quanto do professor com a prescrição.
Objetivos	Verificar a relação que há entre o agir que foi prescrito ao aluno para a sua produção textual e o agir realizado em seus textos. Analisar se as prescrições orientam o seu agir, contribuindo para que possa fazer um trabalho de mais qualidade, ou, na verdade, restringem esse agir, impedindo ações que poderiam levá-lo a um desenvolvimento.
Referencial teórico	PERRENOUD, Philippe. Ofício do aluno e sentido do trabalho escolar. Porto: Porto Editora, 1998. 238 p. BRONCKART, Jean-Paul. Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sócio-discursivo. Tradução de Anna Rachel Machado. São Paulo: EDUC, 1999. 355 p.
Conclusões	1. Documento prescritivo é orientador e restringidor do agir do aluno, não lhe possibilitando refletir, ao mesmo tempo; 2. Sugere a formação de professores direcionada à elaboração desses textos prescritivos.

Quadro 3 - análise do ISD do artigo "A prescrição da produção textual do aluno: orientação para o trabalho de aluno ou restrição do seu agir?"

Como já comentado anteriormente, este é o artigo que nos instigou a desenvolver a pesquisa atual. A importância está no entendimento do agir do aluno diante das prescrições que envolve seu comprometimento com uma importante entrega, que neste caso envolve o documento produzido na disciplina de estágio que condicionará sua aprovação no curso. Um outro artigo foi **Do compromisso ao comprometimento: o estudante e a aprendizagem?** (FELICETTI; MAROSINI, 2010), que também apresenta um estado da arte, porém focado diretamente no comprometimento estudantil. Começa distinguindo compromisso, que é um simples agir, de comprometimento que envolve o empenho e o assumir responsabilidade. O destaque está neste envolvimento ser do aluno e

não somente do professor, como de costume. As características gerais podem ser vistas no quadro a seguir:

Gênero Textual	Artigo.
Contexto de produção	Interlocução teórica com buscas nos bancos de dados da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) e da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).
Conteúdo temático	Aborda o aluno como responsável pelo seu aprender, retirando a responsabilidade unicamente do professor.
Objetivos	Visualizar o comprometimento do aluno com as coisas do saber. Compreender, descrever e interpretar como o comprometimento do aluno tende a influenciar positivamente em seu aprendizado.
Referencial teórico	ENGERS, M. E. A.; MOROSINI, Marília Costa (Orgs.). Pedagogia universitária e aprendizagem. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007. TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
Conclusões	1. Trabalhos diretamente relacionados ao assunto não foram ainda desenvolvidos; 2. Trabalhos exploratórios com outros objetivos em foco, contribuindo pouco; 3. Sugere-se um vasto estudo teórico internacional e trabalho in loco para validação teórica.

Quadro 4 - análise do ISD do artigo “Do compromisso ao comprometimento: o estudante e a aprendizagem?”

Assim como acontece com nosso artigo, este também teve dificuldades de encontrar publicações que abordassem diretamente o assunto. Inclusive, afirmam: “Isto pode refletir a presença de um paradigma educacional tradicional voltado ao ensino da mesma forma que indica a não presença de um paradigma educacional voltado à aprendizagem” (FELICETTI; MAROSINI, 2010, p. 26-27). Portanto, sugerem que novas pesquisas sejam desenvolvidas, visto a importância do assunto.

Outro artigo foi **A crítica discente e a reflexão docente.** (MOURA; SÁ, 2008). O interessante desta publicação é que ela surgiu de uma mensagem crítica que um aluno escreveu na avaliação (prova) que o professor aplicou à sua classe. Lá o estudante comenta que acreditava que as discussões em aula deveriam ter uma explicação prévia do docente. Em um primeiro momento e por impulso, o professor responde de maneira defensiva. Mas, na sequência, compartilha com um colega e surge a ideia de produzir o artigo. As características desse trabalho podem ser vistas abaixo:

Gênero Textual	Artigo.
Contexto de produção	Um aluno faz uso de um dos instrumentos de avaliação do professor para tecer crítica à metodologia de trabalho deste. Assim, ele e um colega são motivados a escrever tal artigo.
Conteúdo temático	Compromisso mútuo entre professor e aluno. De um lado, o docente se adequando e se empenhando ao ensino para que ocorra da melhor forma possível. Em outro, o aluno colaborativo e dedicado a suas atividades.
Objetivos	Empreender uma reestruturação da metodologia de trabalho.
Referencial teórico	DEMO, Pedro. Pesquisa: princípio científico e educativo. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2006. FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
Conclusões	1. Compartilhar reflexões com outros docentes sobre o que fazemos em sala de aula – e assim revermos nossa prática; 2. Importância de apresentar o propósito do curso, a abordagem do professor, assim como o que este pensa sobre seu papel (e o dos alunos) em sala; 3. Incentivar alunos a trazerem casos próximos de sua realidade para discussão em sala e levantarem questões para debate; 4. Reforçar a construção recíproca do entendimento coletivo acerca dos temas.

Quadro 5 - análise do ISD do artigo “A crítica discente e a reflexão docente”

O destaque da pesquisa está em como atrelar a realidade do aluno no recebimento e uso das prescrições de acordo com sua realidade. Desta maneira, os autores sugerem o estímulo à construção conjunta entre professor-aluno. O docente deve delimitar o seu papel, como disposta a levar ao aprendizado consistente, e do discente para que seja participativo no processo tem total relação com o trabalho do aluno.

Encontramos também a publicação **Artigos como avaliação discente em disciplinas de pós-graduação: instrumento educativo ou subsistema de linha de montagem?** (BISPO; COSTA, 2016). Neste, a preocupação dos professores com a contribuição que a prescrição de artigos pode trazer para o desenvolvimento de seu alunado é o mote do artigo. Ao chegarem a comparar com uma linha de montagem fabril, demonstram a preocupação com o mecanicismo nas produções dos discentes o que não contribui para o real aprendizado. Vejamos o quadro a seguir:

Gênero Textual	Artigo.
Contexto de produção	Professores da Universidade Federal da Paraíba gerando reflexões para demais professores.
Conteúdo temático	Verificar a função do artigo em avaliação como contribuição para o processo educativo ou apenas algo feito automaticamente.
Referencial teórico	SILVA, A. B.; COSTA, F. J. Itinerários para o desenvolvimento da competência docente na pós-graduação stricto sensu em administração. Revista Economia e Gestão, v. 14, n. 34, p. 30-57, 2014. PERRENOUD, P. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
Objetivos	Discutir a forma de avaliar discentes em disciplinas de programas de pós-graduação em administração stricto sensu.
Conclusões	1. Produção individual ou coletiva tem bom resultado como atividade de avaliação; 2. Alternativas interessantes e de bons resultados potenciais, como é o caso da construção de um glossário das disciplinas; 3. Continuidade deste artigo: "(...)avaliação e outros temas, como prática de aula e motivação discente, dentre outros".

Quadro 6 - análise do ISD do artigo "Artigos como avaliação discente em disciplinas de pós-graduação: instrumento

educativo ou subsistema de linha de montagem?”

A conclusão de que a avaliação individual é interessante tem grande peso. Mas, cabe ressaltar que eles sugerem, como resultado da pesquisa, a aplicação de uma diversidade de métodos para resultados distintos e também positivos ao desenvolvimento. A indicação para dar continuidade ao artigo é um desafio para pesquisas que vão ao encontro ao estudo do trabalho do aluno.

Outro artigo é **O significado da experiência escolar para segmentos das camadas médias.** (LELIS, 2005). Neste se abordam detalhes da vida escolar, familiar e social que apresentam o aluno como um ser integral que não está dissociado do restante ao frequentar e dedicar-se à escola. A visão comercial de certos pais que encaram a instituição escolar como um negócio da qual exigem aprovação do filho, independente do seu rendimento, demonstra uma preocupação que não pode vir a abalar os princípio educativos, mas que permeia a instrução que o estudante recebe no âmbito familiar. As características desse artigo estão no quadro abaixo:

Gênero Textual	Artigo.
Contexto de produção	Pesquisa em escola privada sobre experiência escolar de estudantes de camadas médias.
Conteúdo temático	Aborda a dedicação do alunos à escola como uma herança da família.
Objetivos	Verificar o relacionamento do jovem com as atividades escolares Relacionar a disposição com os investimentos feitos pelos pais.
Referencial teórico	DUBET, F.; MARTUCCELLI, D. A L’École sociologie de l’expérience scolaire. Paris: Seuil, 1996. PERRENOUD, P. O Ofício do aluno e o sentido do trabalho escolar. Porto: Porto Editora, 1994.
Conclusões	1. Encontrou jovem que se dedica o mínimo possível ao seu ofício de aluno - “um mínimo necessário a um desempenho satisfatório”; 2. Motivação relacionada unicamente à responsabilidade do professor; 3. Entender os jovens “nômades” para sintonizar as atividades

	escolares à cultura juvenil; 4. Realizar leitura positiva sobre o jovem para rever paradigmas da escola centrada na autoridade e disciplina.

Quadro 7 - análise do ISD do artigo "O significado da experiência escolar para segmentos das camadas médias"

A metodologia usada nas pesquisas foi o que nos chamou a atenção. Os questionários, entrevistas e análises foram muito ricos em detalhes, demonstrando uma seriedade exemplar no trabalho que pode servir de modelo para pesquisas futuras sobre o tema.

O último trabalho foi **Atitude de estudar como prática social no ambiente universitário: realidade empírica e concreta de graduandos.** (SANTOS, 2018). A realidade universitária foi acompanhada para elaboração desta tese. O foco de estudar o aluno com baixo desempenho antes de rumar para uma possível evasão traz interessantes apontamentos sobre o ofício do graduando, inclusive abordando sua apropriação do que é ser um universitário. Vejamos o quadro abaixo:

Gênero Textual	Tese.
Contexto de produção	Como entender e agir diante da experiência de alunos com baixo desempenho da Universidade Federal de Uberlândia (MG) pode ser importante para evitar a evasão.
Conteúdo temático	Investigação do imbricamento do trabalho discente com a prática docente, entendendo o estudar como atividade rotineira e a importância do aprendizado e pesquisa para a construção de conhecimentos.
Objetivos	Mapear atitudes e fatores que limitam o desempenho satisfatório universitário Orientar reflexivamente o aluno para que se perceba e transforme seu agir.
Referencial teórico	BEHRENS, Marilda Aparecida. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. Educação, Porto Alegre, n. 3, p. 439–55, 2007. PEREIRA JÚNIOR, Edgar. Compromisso com o graduar-se, com a instituição e com o curso: estrutura fatorial e relação com a evasão. 2012. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

Conclusões	1. Educação universitária exige uma atitude crítica e um senso sobre o que significa estudar na universidade; 2. Supõe apropriação da realidade universitária a fim de entender suas contradições, superar entraves e aderir à execução sistemática e fluente do trabalho acadêmico; 3. Muitos alunos precisam de apoio com orientação educacional.

Quadro 8 - análise do ISD do artigo "Atitude de estudar como prática social no ambiente universitário: realidade empírica e concreta de graduandos"

A mudança da fase de estudante do ensino médio (escolar) para o superior exige uma autoanálise do aluno para que ele entenda o amadurecimento que tal transição traz à tona. É saber que há desafios com superações imbricados neste processo. Não é uma nota baixa ou um descontentamento com professor que o deve levar a evadir. Também o interagir do professor voltado ao orientar o aluno no momento certo, quando ele mais precisa, é abordado de maneira ampla. Inclusive, aborda as orientações voltadas para a rotina de estudos que nos indica o comprometimento com o trabalho do aluno de graduação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As principais abordagens percebidas nas análises dos artigos e tese abordados nos faz perceber que a o compromisso mútuo professor-aluno é o ponto de destaque que permeia todas as interações envolvidas para o ofício do aluno ser realizado da melhor maneira.

Do ponto de vista do aluno, é fundamental que ele se relacione realmente com as prescrições do professor para realizar um trabalho discente que tenha o desempenho esperado ou ainda supere expectativas o que contribuirá para sua transformação e seu desenvolvimento humano. Para tanto, principalmente, a tese abordada nos chamou a atenção por tratar do despertar do estudante para a vida universitária, tornando-se responsável pelo seu aprendizado e apropriando-se desta nova realidade. É como ultrapassar uma nova barreira para além do ambiente escolar. Agora, a rotina de estudos deve fazer parte de suas atividades diárias. Dificuldades poderão surgir e é necessário que o aluno adquira maturidade para superá-las.

O professor do outro lado também deve estar adaptado, inclusive entendendo de maneira positiva o que os jovens buscam e adaptando-se às diversas gerações que adentram a universidade. Assim, ele precisa adequar suas prescrições ao trabalho discente, orientando estudantes em suas particularidades, abrindo espaço ao diálogo e obtendo resultados positivos para todas as partes.

A formação de professores contemplar as orientações para prescrições voltadas ao entendimento adequado do aluno é algo percebido nas publicações acadêmicas estudadas. Assim, cabe às instituições de ensino superior verificarem o momento e a forma adequados para passar tais informações ao seu corpo docente.

Para conhecer os alunos com suas aptidões e motivações, fazem-se necessárias pesquisas mais aprofundadas sobre o tema que orientem o trabalho das instituições de ensino na coleta de dados sobre seus discentes e como se relacionam com suas prescrições recebidas.

REFERÊNCIAS

BISPO, M. S; COSTA, F. J. Artigos como avaliação discente em disciplinas de pós-graduação: instrumento educativo ou subsistema de linha de montagem? **Cadernos EBAPE**. Rio de Janeiro, v. 14, no 2, abr./jun. 2016. p. 1001 - 1010.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo** / Jean-Paul Bronckart; trad. Anna Rachel Machado, Pericles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

BRONCKART, Jean-Paul. **Entrar em acordo para agir e agir para entrar em acordo**. In: J.-P. Bronckart (Ed.). Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano. Campinas: Mercado de Letras, 2006. https://archive-ouverte.unige.ch/unige:86393

FELICETTI, V. L; MOROSINI, M.C. Do compromisso ao comprometimento: o estudante e a aprendizagem. **Educar em Revista**. Curitiba, n. especial 2, 2010. p. 23-44

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”**. Revista Educação & Sociedade.** Campinas, n. 79, agosto/2002. p. 257-272.

LELIS, Isabel. O significado da experiência escolar para segmentos das camadas médias. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 35, n. 125, maio/ago. 2005. p. 137-160

MACHADO, Anna Rachel. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor (p.77-97). In: GUIMARÃES, A.M., MACHADO, A.R. E COUTINHO, A.(orgs.). **O interacionismo**

sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado das Letras, 2008, p. 77.

MOURA, G. L; SÁ, M. G. A crítica discente e a reflexão docente. **Cadernos EBAPE**. BR, v. 6, no 4, dez. 2008. p. 1 -10.

PERRENOUD, Philippe. **Ofício do aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto: Porto Editora, 1998.

SANTOS, A. N. F. Atitude de estudar como prática social no ambiente universitário: realidade empírica e concreta de graduandos. **Sistema de Bibliotecas da UFU**. Uberlândia, 2018. 189 f.

31/JUL e 1 e 2/AGO 2020
IV CONEPI
IV CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO & PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES
conepi.contatosempreendimentos.com.br
Evento 100% Online

LITERATURA E FORMAÇÃO DOCENTE: MAPEANDO NOVOS CAMINHOS

NOVAIS, Urandi Rosa
Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe – CODAP/UFS
E-mail: urandinovais@gmail.com

"O que a literatura faz é o mesmo que acender um fósforo no campo no meio da noite. Um fósforo não ilumina quase nada, mas nos permite ver quanta escuridão existe ao redor"
(William Faulkner)

RESUMO

O presente trabalho traz a campo algumas discussões e resultados prévios de atividades do projeto de extensão, *Nas tramas do texto: a literatura na sala de aula*, desenvolvidas no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe –CODAP/UFS, com o intuito de contribuir no processo de formação docente para a abordagem da literatura na Educação Básica. Com estas atividades, objetivamos estudar e refletir sobre os pressupostos teóricos e metodológicos do ensino de literatura, na educação básica, e, a partir dessas discussões, desenvolver estratégias metodológicas e material didático de abordagem do texto literário, visando o incentivo à leitura e à formação do sujeito leitor crítico e reflexivo. Esse trabalho surge da necessidade de reflexão sobre o ensino de literatura, na Educação Básica, ou seja, a escolarização do texto literário num viés crítico e reflexivo, possibilitando aos alunos usufruir da arte literária no seu sentido mais amplo. Pois, como postula Candido (2011), a literatura deve ser vista como um direito fundamental e instrumento de humanização. Os estudos Maia (2007), Soares (2011, 2008), e Dalvi (2013) apontam a necessidade de se repensar como abordar a literatura, na Educação Básica, para que o ensino não se torne algo engessado e desmotivante para os alunos. Os referidos estudiosos prezam por uma abordagem da literatura enquanto um instrumento de formação crítica e reflexiva do sujeito leitor. A metodologia adotada nesse trabalho é de abordagem qualitativa, bibliográfica e explicativa, com realização de oficinas e minicursos formativos para coleta e análise de dados. O desenvolvimento desse trabalho nos possibilitou perceber que, quando se busca um trabalho planejado e que articule o texto literário à vivência dos alunos e também mantenha uma interface com outras expressões artísticas e culturais, a abordagem da literatura se torna mais interessante, despertando, nos alunos, o gosto pela leitura e aguçando a curiosidade em conhecer mais sobre a riqueza que o texto literário pode oferecer.

Palavras-chave: Educação Básica. Formação Docente. Literatura.

1 INTRODUÇÃO

Pensando na epígrafe desse trabalho, ao comparar o que faz a literatura com a luz projetada por um fósforo em meio ao deserto, percebemos as diversas nuances que podemos ter acerca da literatura no processo de educação do ser humano. Embora, no atual contexto em que estamos de desvalorização das artes em geral, sabemos que o texto literário, enquanto artefato cultural e bem simbólico de uma nação, traz importantes colaborações ao processo educativo. Pois ele fornece, além de trabalho estético e de linguagem, um contato do leitor com os mais diversos temas, despertando o senso crítico e reflexivo acerca do mundo que construímos e onde estamos inseridos.

No entanto, ao discutir e refletir sobre o ensino de literatura na Educação Básica, especialmente no Ensino Médio, é preciso pensar que tipo de abordagem buscamos adotar, pois não se pode usar o texto literário apenas como um pretexto, principalmente nessa etapa formativa do ser humano. Sabemos que o texto literário tem muito a contribuir no processo de formação do indivíduo. Candido (2011), em *O Direito à literatura*, pontua a importância do contato com a obra literária e a humanização do ser humano. Mais que humanizar, o contato com o texto literário, permite ao discente o contato com um tipo de capital cultural que, antes do processo de democratização do acesso à educação, era negado às classes menos favorecidas.

Pensando nesse acesso de qualidade ao texto literário, o presente trabalho traz a campo alguns resultados das ações desenvolvidas pelo projeto de extensão, "Nas tramas do texto: a literatura na sala de aula". Esse projeto tem se desenvolvido desde março de 2018 no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe – CODAP/UFS, com o intuito de desenvolver ações de estudo, reflexão e formação docente para o ensino da literatura.

Neste trabalho, em específico, apresentamos os resultados de duas ações voltadas à formação de profissionais da educação para a abordagem da literatura no Ensino Médio: um minicurso, *A literatura na sala de aula: desafios e possibilidades*; e uma oficina, *O miniconto na sala de aula: repensando o ensino de literatura*. Essas ações formativas buscaram provocar reflexões acerca do ensino de literatura no Ensino Médio, como também desenvolver estratégias metodológicas para abordar o texto literário de uma forma que desperte a curiosidade dos alunos e contribua na formação do sujeito leitor crítico e reflexivo.

As ideias apresentadas foram embasadas e referendadas nos pressupostos teóricos dos documentos oficiais: Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018), as Orientações Curriculares

Nacionais para o Ensino Médio – OCNEM (2006), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM (2002). Além dos documentos oficiais, embasamo-nos também nos estudos de Candido (2011), Maia (2007), Soares (2011, 2008), e Dalvi (2013), possibilitando-nos perceber que, quando se busca um trabalho planejado e que articule o texto literário à vivência dos alunos e também mantenha uma interface com outras expressões artísticas e culturais, a abordagem da literatura se torna mais interessante, despertando, nos alunos, o gosto pela leitura e aguçando a curiosidade em conhecer mais sobre a riqueza que o texto literário pode oferecer.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

- Refletir sobre os pressupostos teóricos e metodológicos do ensino de literatura na Educação Básica, para desenvolver estratégias de abordagem do texto literário, visando a formação do sujeito leitor crítico e reflexivo.

1.1.2 Objetivos específicos

- Analisar os documentos oficiais sobre o ensino de literatura;
- Refletir acerca de teorias e métodos de ensino de literatura sob a ótica dos atuais estudos acadêmicos na área;
- Desenvolver estratégias metodológicas e material didático de abordagem do texto literário;

2 METODOLOGIA

A metodologia utilizada para desenvolvimento desse trabalho, quanto à sua natureza, é de abordagem qualitativa, buscando compreender, através da interpretação, um determinado fenômeno situado num determinado contexto social, político, histórico e cultural (MARCONI e LAKATOS, 2003).

Em relação aos procedimentos para coleta de dados, utilizamos os tipos de pesquisa documental, bibliográfica, utilizando diversas fontes textuais dos mais vaiados gêneros (artigos

científicos, leis, e diretrizes educacionais; e a pesquisa-ação, esta é caracterizada pela relação entre pesquisador e sujeitos, buscando resolver ou entender um determinado problema (GIL, 2002). Pois, um dos propósitos desse trabalho foi produzir reflexões e material para o ensino de literatura no Ensino Médio.

O corpus foi construído a partir da realização de dois momentos formativos com graduandos dos cursos de Letras[72] da Universidade Federal de Sergipe – UFS e comunidade externa. Primeiro, um minicurso em 4 encontros para estudo e reflexão acerca dos documentos oficiais do Ensino Médio: BNCC (2018), OCNEM (2006) e PCNEM (2002). Nesse minicurso, os cursistas, ao estudarem esses documentos, extraíram determinados fragmentos para reflexão e debate sobre as propostas que os documentos oficiais apresentam para o ensino de literatura, relacionando essas discussões aos estudos teóricos sobre a abordagem da literatura na educação básica.

Depois, foi realizada uma oficina sobre a abordagem do miniconto na sala de aula, momento em que os cursistas desenvolveram propostas de atividades para trabalhar com o texto literário em turmas do Ensino Médio.

Vale ressaltar que o estudo do corpus construído para essa pesquisa foi embasado nos referenciais teóricos explanados a seguir.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Abordar o ensino de literatura, como já dito anteriormente, exige pensar e direcionar o tipo de abordagem que pretendemos utilizar, principalmente no Ensino Médio, etapa da Educação Básica em que os jovens se veem cobrados pelos exames de vestibulares como o Exame Nacional do Ensino Médio, por exemplo. Dessa forma, é preciso que, ao decidir quais caminhos seguiremos ao abordar a literatura, estabeleçamos as possíveis relações entre literatura e escola. Para Dalvi (2013, p. 124) essas relações são as seguintes:

> a) quanto ao processo de escolarização do texto literário; b) quanto à natureza intertextual da literatura e, portanto, de seu ensino; c) quanto às concepções e práticas mitificadoras e homogeneizadoras do fenômeno literário no âmbito escolar decorrentes de seleção inadequada de obras, de não diversificação de abordagens e de insuficiente atrelamento entre leitura literária e educação literária; e d) quanto à

[72] Letras Vernáculas; Letras: Português/Inglês; Letras: Português/Espanhol; Letras: Português/Francês.

> necessidade de interpenetração entre a recente produção em teoria e crítica literária e a literatura nas salas de aula. (DALVI, 2013, p. 124).

Ao nos determos às relações estabelecidas entre literatura e escola, com base nos pressupostos de Dalvi (2013), percebemos a importância de se considerar os fatores por ela elencados. Pois, quando refletimos sobre a escolarização do texto literário, é necessário sermos críticos e reflexivos, pois quando um texto literário é selecionado para uma determinada aula, ele não pode vir apenas com um pretexto. Pelo contrário, esse texto precisa ser contextualizado, levando em consideração seu autor e o contexto em que ele foi produzido, e quais relações podem ser estabelecidas com o atual momento em que ele esteja sendo abordado.

Ainda sobre esse processo é válido ressaltar o estudo de Soares (2011) no qual ela discute a escolarização do texto literário sob duas perspectivas: uma que traz a apropriação do texto literário pela escola, ou seja, quando a escola ou sistema escolar, através dos materiais didáticos, apropria-se de obras literárias para a sua prática cotidiana, exemplo disso são os trechos de obras presentes nos livros didáticos; e a segunda perspectiva é quando o texto literário é produzido para a escola, para o consumo da escola.

Em ambos os casos citados por Soares (2011) é preciso ter discernimento, para que esse processo de escolarização não tome um sentido pejorativo, ou seja, um processo que "ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o" (SOARES, 2011, s/p)[73]. Dessa forma, o que se questiona não é escolarizar o texto literário, mas a forma como se tem dado esse processo. Pois a escola, enquanto um espaço de construção de saberes, contribui nesse processo de escolarização, mas é preciso ter estratégias que tragam resultados positivos à escolarização da literatura.

Por isso, a prática de ensino da literatura precisa estar respaldada nos documentos oficiais e também nos estudos teóricos acerca do tema. Se, por exemplo, recorrermos à Base Nacional Comum Curricular, documento oficial mais atual da Educação Básica, perceberemos que ela traz em seu bojo a importância da literatura, propondo o seguinte:

> Em relação à literatura, a leitura do texto literário, que ocupa o centro do trabalho no Ensino Fundamental, deve permanecer nuclear também no Ensino Médio. Por força de certa simplificação didática, as biografias de autores, as características de épocas têm relegado o texto literário a um plano secundário do ensino. Assim, é importante não só (re)colocá-lo como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu convívio com os estudantes. (BRASIL, 2018, P. 491).

[73]A citação foi retirada de um documento em PDF e sem paginação. Disponível em: https://docplayer.com.br/17904374-A-escolarizacao-da-literatura-infantil-e-juvenil-magda-soares.html acesso em 20/07/2020, às 16h45min.

Na própria BNCC (2018) é perceptível a necessidade do contínuo trabalho com o texto literário nas séries do Ensino Médio. No entanto, é preciso que esse ensino não seja engessado na análise de biografias de autores, ou na mera decoração de características de estilo, principais obras e autores de determinadas escolas literárias como tem acontecido, ao longo dos anos e, infelizmente, ainda está presente nas práticas cotidianas de sala de aula e nos materiais didáticos que circulam nas diversas escolas do nosso país.

A abordagem da literatura desempenha um importante papel na vida escolar dos alunos, pois o texto literário, enquanto uma manifestação artística e cultural de um povo, traz à baila não só a fruição estética do texto, mas possibilita aos alunos o acesso a um bem cultural que o formará enquanto cidadão humanizado. Para Soares (2008), oferecer aos alunos, principalmente aos da escola pública, um efetivo trabalho com o texto literário, é proporcionar-lhes o direito à democracia cultural[74]. Por isso, abordar a literatura para alunos das escolas públicas que, às vezes, têm outros direitos negados, precisa ser feito com comprometimento e seriedade, demonstrando para eles que a literatura oferece a construção de conhecimento, o aperfeiçoamento de habilidades e competências leitoras, desperta o senso crítico e reflexivo, além de proporcionar o prazer de ler.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Das muitas atividades já desenvolvidas, trazemos aqui o resultado de duas delas: um minicurso sobre os documentos oficiais e a abordagem da literatura na sala de aula, e um oficina sobre o trabalho com o miniconto. Essas atividades buscaram proporcionar aos graduandos a oportunidade de, entre seus pares, discutir sobre os mais diversos aspectos que envolvem o ensino da literatura na Educação Básica.

Ao analisar os documentos oficiais, foi proposto aos cursistas extrair os fundamentos presentes neles que respaldam o ensino de literatura na Educação Básica, especialmente no Ensino Médio, e estabelecer relações ao que acontece na prática. Dessa atividade, elaboramos o seguinte quadro:

Figura 01: Documentos oficiais analisados

[74] Em seu estudo “Leitura e Democracia Cultural”, Soares (2008, p. 18, grifos do original) conceitua democracia cultural “[...] entendida como distribuição equitativa de bens simbólicos, considerados estes como aqueles que são fundamentalmente *significações* e só secundariamente *mercadorias*”.

Documento oficial	Ano de publicação	Definição de ensino de literatura
BNCC	2018	A literatura enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo. Mediante arranjos especiais das palavras, ela cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir. Nesse sentido, a literatura possibilita uma ampliação da nossa visão do mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo e vivenciando. (p. 499)
OCNEM	2006	O ensino de Literatura (e das outras artes) visa, sobretudo, ao cumprimento do Inciso III[75] dos objetivos estabelecidos para o ensino médio pela LDB 9394/96. (p. 53-54)
PCNEM	2002	A leitura da obra literária poderá assim fazer muito mais sentido para os estudantes, pois passa a ser entendida não como mero exercício de erudição e estilo, mas como caminho para se alcançar, por meio da fruição, a representação simbólica das experiências humanas. (p. 58)

Fonte: Brasil (2018, 2006, 2002)

Pela análise dos documentos oficiais, percebemos uma certa importância que é dada ao ensino da literatura no Ensino Médio, no entanto, foi perceptível também alguns problemas. Pois, em todos os documentos, a literatura apenas aparece como uma subárea de Língua Portuguesa, relegando à literatura o seu importante papel no processo de formação do sujeito crítico e reflexivo. Dalvi (2013) pontua que um dos motivos que fazem a literatura ser engessada no Ensino Médio é o caráter imediatista que essa etapa da Educação Básica desperta na sociedade como um todo, pois é vista como fase de preparar o aluno para o mercado de trabalho e para ingressar no nível superior.

Então, durante as discussões realizadas, ao contrapormos o que preconizam os documentos oficiais ao caráter imediatista que a sociedade atribui ao Ensino Médio, foi possível levantar os seguintes questionamentos: a literatura enquanto uma manifestação artística não interessa a um viés de formação para a mão de obra, haja vista que o texto literário seria de fruição da arte; e, quando se pensa no Ensino Médio enquanto passaporte de ingresso no ensino Superior, a literatura ganha um

[75]"III) aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico". (BRASIL, 1996).

status de ensino meramente decorativo de estilos e características específicas que serão cobradas nas provas de vestibulares.

E, o que buscamos, em relação ao ensino de literatura, para além de cumprir o que preconiza a LDB 9394/96, em seus incisos I, II e III[76] do artigo 35, é possibilitar aos alunos o contato com um capital cultural de importante contribuição no seu processo de formação enquanto cidadão. Pois, conforme as OCNEM (2006) "a escola deverá ter como meta o desenvolvimento do humanismo, da autonomia intelectual e do pensamento crítico, não importando se o educando continuará os estudos ou ingressará no mundo do trabalho" (BRASIL, 2006, p. 53). Ratificamos mais uma vez que oferecer ao aluno do Ensino Médio, principalmente da escola pública, o contato com os mais variados textos literários é possibilitar o acesso às mais diversas expressões culturais que permeiam a sociedade como um todo.

Por conseguinte, outro ponto discutido durante o minicurso foi quais pressupostos metodológicos os documentos oficiais oferecem como norteadores para a abordagem da literatura, no Ensino Médio, como apresentado abaixo.

Figura 02: Pressupostos metodológicos nos documentos oficiais[77]

Documento Oficial	**Pressupostos Metodológicos**
BNCC	A prática da leitura literária, assim como de outras linguagens, deve ser capaz também de resgatar a historicidade dos textos: produção, circulação e recepção das obras literárias, em um entrecruzamento de diálogos (entre obras, leitores, tempos históricos) e em seus movimentos de manutenção da tradição e de ruptura, suas tensões entre códigos estéticos e seus modos de apreensão da realidade. (p. 523)
	Ampliar o repertório de clássicos brasileiros e estrangeiros com obras mais complexas que representem desafio para os estudantes do ponto de vista dos códigos linguísticos, éticos e estéticos. (p. 524)
	Estabelecer seleções em perspectivas comparativas e dialógicas, que considerem diferentes gêneros literários, culturas e temas. (p. 524)

[76]"I) consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos; II) preparação básica para o trabalho e para a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III) aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico". (BRASIL, 1996).

[77]Considerando a extensão do trabalho, trazemos nesse quadro apenas alguns dos pressupostos metodológicos. Aqueles que os cursistas elencaram como mais importantes para o estudo e discussão durante a realização do minicurso.

OCNEM	Pensamos que se deve privilegiar como conteúdo de base no ensino médio a Literatura brasileira, porém não só com obras da tradição literária, mas incluindo outras, contemporâneas significativas. (p. 73)
	Também é desejável adotar uma perspectiva multicultural, em que a Literatura obtenha a parceria de outras áreas, sobretudo artes plásticas e cinema, não de um modo simplista, diluindo as fronteiras entre elas e substituindo uma coisa por outra, mas mantendo as especificidades e o modo de ser de cada uma delas, pois só assim, não pejorativamente escolarizados, serão capazes de oferecer fruição e conhecimento, binômio inseparável da arte. (74)
PCNEM	O aluno deve saber, portanto, identificar obras com determinados períodos, percebendo-as como típicas de seu tempo ou antecipatórias de novas tendências. Para isso, é preciso exercitar o reconhecimento de elementos que identificam e singularizam tais obras, vários deles relacionados a conceitos já destacados anteriormente. (p. 65)
	O ensino médio dê especial atenção à formação de leitores, inclusive das obras clássicas de nossa literatura, do que mantenha a tradição de abordar minuciosamente todas as escolas literárias, com seus respectivos autores e estilos. (p. 71)

Fonte: Brasil (2018, 2006, 2002)

Com base nos documentos analisados, percebemos que ainda há um privilégio na abordagem do que se considera enquanto a literatura clássica, principalmente pelos PCNEM (2002), em detrimento das demais produções literárias, estas consideradas de menos prestígio e, em alguns casos, marginalizadas. Isso contribui para que o aluno perca o interesse pelo texto literário. Deixamos claro que reconhecemos a importância de o aluno acessar o que se considera clássico literário, no entanto esse acesso não pode menosprezar as outras produções, pelo contrário, é necessário manter uma relação entre todas as produções literárias.

O ideal e necessário é manter o diálogo entre essas concepções, ou seja, a partir da realidade do aluno possibilitar que ele trace caminhos para a leitura do clássico, dialogando com as produções literárias mais atuais, verificando os jogos de linguagem, a questão da intertextualidade presente nas obras, em que elas dialogam, assemelham-se ou diferem-se. Pois, o trabalho com o texto literário precisa manter esse diálogo entre as gerações. Dessa maneira, possibilitamos ao discente o contado e possibilidade de estudo e reflexão sobre as mais diversas maneiras de abordagem de determinados temas pelos diferentes autores em diferentes épocas.

Realizados os momentos do minicurso sobre o os documentos oficiais, foi pensado num momento de estabelecer a aplicação da teoria na prática. O resultado disso foi uma oficina sobre a abordagem do miniconto na sala de aula. Partimos do pressuposto de estabelecer a relação teoria e

prática, pois, como pontua Maia (2007), o ensino de literatura requer a instrumentalização do professor. Nesse caso, buscamos, a partir dessa oficina, despertar provocações aos discentes da graduação, pois, futuramente estarão nas salas de aula, formando pessoas. Essas provocações giraram em torno desse instrumentalizar, ou seja, buscar estudos sobre o ensino de literatura e também o respaldo nos documentos oficiais sobre a abordagem da literatura na Educação Básica.

Além de conhecer estudos e pressupostos teóricos sobre miniconto, a realização da oficina fez com que os graduandos pusessem em prática os conhecimentos adquiridos, ao longo do minicurso.

Apresentamos, aqui, o resultado das atividades[78] desenvolvidas pelos cursistas durante as oficinas. A proposta de atividade foi adaptar a história do miniconto a critério de criatividade dos cursistas. Pois o objetivo foi proporcionar a eles um momento de desenvolver atividades de abordagem do texto literário na sala de aula.

Figura 03: Atividade baseada no miniconto "Paixão nada virtual[79]"

[78]Apresentamos, neste trabalho, apenas uma das atividades apresentadas como resultado da oficina. E, por uma questão ética, a autoria da adaptação do texto não é referenciada, apenas a autoria dos minicontos por já estarem publicados em livro.

[79] **Paixão nada virtual**

Dandara negra e Cadu negro, lindos e apaixonados, através das teclas de seus notebooks. Dias e noites. Tramavam um encontro pra viver na pele a fantasia e o mistério. Mas, cautelosos, hesitavam. Um dia, cheios de coragem, marcaram na Rua do Tesouro, no Museu de Cultura Afro, lugar de reconhecimento e verdade. Ansiosos, trêmulos, se veem: um diante do outro. Cadu, aflito, pergunta a Dandara:

- E ai, Dandara, gosta do que está vendo?
- Gosto... e do que não estou vendo ainda... também. (PATRÍCIO, 2018. P. 106).

Zygmunt Bauman

(Relações líquidas)

A árdua tarefa de compor uma vida não pode ser reduzida a adicionar episódios agradáveis. A vida é maior que a soma de seus momentos.



Fonte: acervo do autor

A atividade da figura 03 proporcionou uma produtiva discussão acerca das vivências no mundo virtual, principalmente no quesito das relações afetivas, possibilitando refletir sobre as armadilhas e perigos aos quais os jovens podem estar se expondo, quando não se tem uma maturidade ou um acompanhamento para saber utilizar de determinadas redes sociais. E trabalhar essas temáticas está previsto na BNCC (2018), conforme exposto na competência específica 7:

> Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p. 497)

Dessa forma, a atividade com o miniconto “Paixão nada virtual” possibilitou a mobilização e reflexão sobre o universo digital, considerando os aspectos negativos e positivos. Isso colabora no desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo do aluno, preparando para a vida.

Ademais, as atividades desenvolvidas na oficina proporcionaram a discussão acerca de diversos temas como a importância da educação enquanto instrumento de formação e humanização do ser humano, enfatizando a contribuição da arte, da ciência e da pesquisa, para que a educação pública alcance os resultados previstos nos documentos oficiais, principalmente as OCNEM (2006) que ratificam a importância da literatura, enquanto arte, expressão humana e capital cultural para a promoção dos objetivos elencados na LDB como, por exemplo, “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. (BRASIL, 1996, s/p).

Como base nas atividades desenvolvidas nesses momentos formativos, minicurso e oficina, podemos perceber que o texto literário, independente do gênero textual (conto, miniconto, poesia, crônica, romance, etc.), quando abordado de uma forma bem planejada e articulada à realidade dos educandos, tem muito a contribuir no processo de formação deles, despertando o gosto pela leitura, a reflexão sobre os temas abordados nos textos, os estilos de linguagem utilizados na construção dos textos, despertando o senso crítico e a capacidade de refletir sobre as diversas manifestações artísticas e culturais com as quais se deparam diariamente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desse trabalho nos permitiu, de forma coletiva, estudar, discutir e refletir sobre os documentos oficiais que regem o ensino de literatura, na Educação Básica, especialmente no Ensino Médio. Isso, colaborou no processo de formação dos cursistas, pois, dessa maneira, eles puderam estabelecer uma relação entre esses documentos e os estudos teóricos acerca da abordagem da literatura na sala de aula, estabelecendo a necessária relação entre teoria e prática.

Os momentos do minicurso e da oficina foram muito profícuos no mapeamento de pressupostos metodológicos que servirão de embasamento para tomadas de decisões em relação a quais estratégias adotar na abordagem do texto literário, ou melhor ainda, conforme Soares (2011), adotar abordagens significativas no processo de escolarização do texto literário. Além do mais, esses momentos formativos proporcionaram a reflexão sobre a importância da literatura no processo formativo dos alunos do Ensino Médio, buscando atender o que preconiza os documentos oficiais, mas também, e principalmente, contribuir para que esses alunos tenham acesso ao capital cultural proporcionado pela literatura.

Convém lembrar que essas ações ainda têm um longo caminho pela frente no que concerne a capacitar profissionais para o ensino da literatura. No entanto, os passos dados até esse momento têm dados bons resultados, demonstrando a importância desses momentos formativos e seus reflexos nas salas de aula da Educação Básica, contribuindo no processo da formação do leitor literário crítico e reflexivo.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Jorge de Souza. No grande Brasil. In: In: PEREYR, Roberval; FONSECA, Aleilton**.** **Tudo no mínimo: antologia do miniconto na Bahia**. Ilhéus: Mondrongo, 2018.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular, Ensino Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc-etapa-ensino-medio> acesso em 05 de dezembro de 2018, às 16h00.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/ Semtec, 2002.

BRASIL. **Orientações Curriculares Para o Ensino Médio - Linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm acesso em 10 de julho de 2020, às 15h00min.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na educação básica: propostas, concepções, práticas. In: **Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES.** Vitória, ES. a. 10, v. 19, n. 38, p. 11-34, jul./dez. 2013.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de Metodologia Científica. 5ª. Ed. – São Paulo: Atlas, 2003.

MAIA, Joseane. **Literatura na formação de leitores e professores**. – São Paulo: Paulinas, 2007.

PATRICIO, Rosana Ribeiro. Paixão nada virtual. In: PEREYR, Roberval; FONSECA, Aleilton**.** **Tudo no mínimo: antologia do miniconto na Bahia**. Ilhéus: Mondrongo, 2018.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; B RANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (organizadoras). **Escolarização da leitura literária**. 2ª ed., 3ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOARES, Magda. Leitura e democracia cultural. In: SANTOS, Maria Aparecida Paiva Soares do [et al] (org.). **Democratizando a leitura: pesquisas e práticas**. Belo Horizonte: CEALE; Autêntica, 2008.

11 a 13 JUNHO 2020
IV CONEPI
IV CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO & PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES
conepi.contatosempreendimentos.com.br
CCHLA (UFPB) João Pessoa, PB

A FORMAÇÃO DOCENTE E OS DESAFIOS DA INCLUSÃO

MANGUEIRA, M.M.C.S.
Professora da Rede Municipal de Ensino- Mamanguape-PB
Graduada em Geografia pela UEPB – Pós-Graduada em Educação Infantil -UFPB
Pós-Graduada em Coordenação Pedagógica -UFPB
Pós-Graduada em Educação Especial – UFC
Mestranda em Ciências da Educação - CECAP
mabelcristinasilva@yahoo.com.br

SILVA, A.F.
Doutor em Ciências da Educação – FICS

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo enfatizar sobre as políticas educacionais referentes ao processo de formação docente para a inclusão de alunos com deficiência na escola regular, pois a inclusão visa uma educação de qualidade não apenas para os alunos com deficiência, mas para todos. Tendo em vista que a escola e o professor tem papel fundamental para que o processo de inclusão, já que atua diretamente com todos os educandos, portanto, ao refletir no desafio de incluir alunos deficientes em sala de aula, o professor necessita procurar soluções que os favoreçam e atendam suas reais necessidades, mudando a forma de direcionar as práticas educativas, através da concepção de espaços de aprendizagem. Os professores são fundamentais para realizar, as transformações da escola, onde se faz necessário uma reestruturação da formação do professor, a fim de formar um profissional transformador. O trabalho desenvolvido contribui para a construção ativa de uma Escola de Qualidade para Todos.

Palavras-chave: Educação Inclusiva, Formação Docente, Práticas Pedagógicas

INTRODUÇÃO

Sabemos que só a instituição educacional não consegue desenvolver iniciativas inclusivas sem a parceria do corpo docente tendo ele um papel fundamental a desempenhar nesse processo, enquanto mediador entre o conhecimento sistematizado do aluno e a possibilidade de trabalhar valores, comportamentos e atitudes, a prática dessas ações contribui grandemente para a formação da cidadania. O estudioso Mantoan (2006, p.52) afirma que "A maioria dos professores ainda tem uma visão funcional do ensino. Esse profissional tem o falar, o copiar e o ditar como recurso didático-pedagógico básico".

Diante deste contexto previamente apresentado tenho como objetivo geral deste trabalho: aprimorar meus conhecimentos sobre as políticas educacionais referentes ao processo de formação docente para a inclusão de alunos com deficiência. E como objetivos específicos: verificar assim por meio de conhecimentos acerca da temática sobre formação docente para a inclusão de alunos com deficiência como as escolas municipais de Mamanguape desenvolvem ações educativas inclusivas; aprimorar meu aprendizado a cerca destas temáticas, partindo do pressuposto que o papel do professor e da escola é imprescindível para definição dos rumos da educação inclusiva. Portanto, observamos que em nossas escolas municipais existem um número considerável de professores que tem raízes do sistema tradicional, muitos não conseguem se libertar acreditam que o essencial para a formação acadêmica do aluno consiste em fazê-lo ler e escrever e as outras aptidões eles adquirem diariamente.

Também é comum ouvir de muitos professores que não querem, não estão ou não se sentem preparados para lidar com alunos com diferentes necessidades educativas. Sendo assim, a falta de valores voltados para a promoção social do aluno faz com que o processo inclusivo não desenvolva de forma ampla, não alcançando seus objetivos. Aceitar a diversidade de pessoas no espaço escolar e contar com professores preparados para a escola inclusiva, portanto este e o grande desafio da educação nas escolas que sou coordenadora no Município de Mamanguape.

A metodologia será bibliográfica e abordar brevemente algumas questões que envolvem a formação de professores para que ocorra a inclusão de alunos com deficiência, baseados em autores como Mantoan (2006 e 2003); Bueno (1999). Fazendo um percurso sobre a problemática da inclusão escolar na educação brasileira e uma relação com os estudos feitos sobre o processo de formação docente e a inclusão escolar com a realidade vivida na escola onde atuo.

1 - O CONTEXTO DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A INCLUSÃO EDUCACIONAL NO CONTEXTO BRASILEIRO.

A reforma do sistema educacional tem como marcos políticos a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 trataram da universalização do acesso à escola, provocando, entre outras ações, as diretrizes nacionais para formação de professores e diretrizes para a política da educação inclusiva.

Quando se aborda a inclusão, os aspectos ligados à formação do professor devem ser, sobretudo, considerados uma vez que, este deve estar preparado e seguro para trabalhar com o aluno

com deficiência. Neste sentido, conforme ressalta Almeida (2007,p.336), “formar o professor é muito mais que informar e repassar conceitos; é prepará-lo para outro modo de educar, que altere sua relação com os conteúdos disciplinares e com o educando”.

Nesse contexto, vale ressalvar que o professor é um gerenciador fundamental na ação de inclusão. Contudo, ele necessita ser apoiado e valorizado, pois sozinho não poderá efetivar a edificação de uma instituição escolar fundamentada numa percepção inclusiva.

Para tanto, faz-se necessário, conforme aborda a Declaração de Salamanca (1994, p. 27) “a preparação de todo o pessoal que constitui a educação, como fator chave para a promoção e progresso das escolas inclusivas”. Portanto a inclusão escolar e um desafio para efetivá-la da principalmente pela falta de preparo de grande parte dos professores e, mais especificamente, a falta de uma formação fundamentada nos pressupostos da educação inclusiva.

Consequentemente busca-se defender, a partir das reflexões apontadas, a necessidade de que os processos de formação de professores, com evidência no de Pedagogia, repensem a reconstrução de seus currículos e as suas práticas pedagógicas, procurando uma maior juntura entre ensinamento e prática como forma de completar espaços no processo de formação dos profissionais da educação.

A Constituição Federal determina como um dos princípios para o ensino: A “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (art. 206 inc. I), acrescentando que o “dever de estado com a educação será efetivado mediante a garantia de acesso aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa e da criação artística segundo a capacidade de cada um”. (art. 208 V). Portanto, a constituição garante a todos o direito à educação e ao acesso à escola. Toda escola, não podendo excluir nenhuma pessoa em razão de sua origem, raça, sexo, cor, idade, deficiência ou ausência dela.

De acordo com Mantoan (2003) A escola brasileira é marcada pelo fracasso e pela evasão de uma parte significativa de seus alunos, que são marginalizados pelo insucesso, por privações constantes e pela baixa auto- estima resultante da exclusão escolar e da social-aluno que são vítimas de seus pais, de seus professores, sobretudo, das condições de pobreza em que vivem, em todos os seus sentidos (MANTOAN, 2003, p. 27)”.

Portanto é preciso compreender que a profissão docente na realidade atual exige um novo perfil, baseado em estudos, reflexão e desenvolvimento de competências práticas realmente significativas. A responsabilidade começa com a compreensão de que é necessário estar em permanente processo de aprendizagem e interação com os outros profissionais para conseguir desenvolver as competências docentes necessárias na contemporaneidade.

Os professores precisam participar de todas as ações, opinando e discutindo com a comunidade de ensino regular e colaborando em todo o planejamento em suas fases de elaboração, execução e avaliação. Desta forma se não existir uma cultura inclusiva na sociedade como um todo e nas instituições de ensino, fatalmente se comprometerá a formação de professores. Mittler (2003) afirma sobre inclusão no ato de educar que:

> A inclusão depende do trabalho cotidiano dos professores na sala de aula e do seu sucesso em garantir que todas as crianças possam participar de cada aula e da vida da escola como um todo. Os professores, por sua vez, necessitam trabalhar em escolas que sejam planejadas e administradas de acordo com linhas inclusivas e que sejam apoiadas pelos governantes, pela comunidade local, pelas autoridades educacionais locais e acima de tudo pelos pais. (MITTLER, 2003, p. 20)

Deste modo este serviço vai muito além da sala de aula e não depende apenas do educador requer um trabalho coletivo, onde toda escola faça parte dessa conquista da garantia dos direitos, sendo assim a escola um espaço democrático e participativa a comunidade. O aprendizado inclusivo desta forma deve ser construído dia após dia com o auxílio e acompanhamento de todas as esferas sociais desde a família ao governo.

Pensando nessa perspectiva de que a escola e um ambiente de construção e troca de conhecimentos diversos e de que os professores procuram desenvolver trabalhos que possibilite essa difusão de saberes e que os alunos aprendem segundo suas habilidades. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e no Decreto Nº. 6.571 de 17 de Setembro de 2008 oferece a comunidade escolar o AEE-Atendimento Educacional Especializado, um serviço educacional que possibilita oportunidades para alunos com deficiências incluídos em salas comuns a melhorar sua aprendizagem.

Os professores que atuam no AEE recebem formação continuada específica para esse exercício, onde atente aos objetivos da educação especial na perspectiva da inclusão escolar. Os cursos de formação continuada, de aperfeiçoamento ou de especialização, onde atualizarão e ampliarão seus conhecimentos em conteúdos específicos do AEE. No entanto e preciso reconhecer a fundamental importância do educador no desenvolvimento e na concretização da inclusão escolar. O professor deve assumir seu papel de fio condutor nessa conquista e que sua participação no apoio a diversidade e responsabilidade de todos nós.

Nossa formação acadêmica e mais um recurso para nos auxiliares nessa caminhada e que nada disso adianta se não respeitarmos as diferenças existentes em nosso espaço educacional. “Tudo em qualquer sociedade se constrói a partir do princípio de que todos os seres humanos nascem livres e

iguais em dignidade e em direitos". (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS 1948 – Art.1º).

2. A INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

"Maria Teresa Eglér Mantoan em uma da revista Nova Escola, em abril de 2008, diz que" Inclusão é um privilégio de conviver com as Diferenças. "Segundo a Declaração dos Direitos Humanos (1948)," A Educação Inclusiva tem como princípio a ideia de uma sociedade Inclusiva se fundamenta numa filosofia que reconhece e valoriza a diversidade, como características inerentes à constituição de qualquer sociedade. "Partindo desse princípio e tendo como horizonte o cenário ético dos Direitos Humanos, sinaliza a obrigação de se garantir o acesso e a participação de todas as oportunidades, independente das particularidades de cada individua e comunidade".

O respeito à diversidade, impulsionou as comunidades do mundo inteiro a sensibilizar a todos do direito de construir uma identidade própria com respeito às diferenças. Sendo assim exercer a cidadania é conhecer direitos e deveres no exercício da convivência coletiva, realizando análises críticas da realidade descobrindo a dinâmica social, participando com autonomia, liberdade em seu espaço comunitário.

Mittler (2003) a este respeito afirma que*:*

> A inclusão não diz respeito a colocar as crianças nas escolas regulares, mas a mudar as escolas para torná-las mais responsivas às necessidades de todas as crianças, diz respeito a ajudar todos os professores a aceitarem a responsabilidade quanto à aprendizagem de todas as crianças que estão atual e correntemente excluídas das escolas por qualquer razão. Isto se refere a todas as crianças que não estão beneficiando-se com a escolarização, e não apenas aquelas que são rotuladas com o termo necessidades educacionais especiais. (MITTLER, 2003, p. 16).

Sendo assim o maior entrave a ser ultrapassado no momento da inclusão e nossas atitudes preconceituosos. Querer construir uma escola ou uma sociedade inclusiva se dá no ato de promover e garantir a cada indivíduo oportunidades de escolher e de ter autodeterminação na educação e para que isso se concretize se faz necessário a necessidade dos educadores aprenderem a ouvir e valorizar o que o aluno tem a dizer, independentemente de ser ou não deficiente.

A partir destas interpretações é possível perceber que estamos vivenciando uma nova fase do sistema educacional. A educação inclusiva é um entusiasmo renovador na escola, ela aumenta a participação dos alunos na escola regular. Trata-se de uma reconstituição das nossas práticas e

políticas educacionais na escola. É a reconstrução do ensino regular que, fortalecido nesta nova visão educacional, respeitando a diversidade de forma conscientizada de que somos todos únicos em nossas particularidades, assim contribuindo na promoção da aprendizagem e o desenvolvimento pessoal e global de todos os alunos. De acordo com Brasil (1997):

> O princípio fundamental desta Linha de Ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicos ou culturais e crianças de outros grupos e zonas desfavorecidas ou marginalizadas. (BRASIL, 1997,p. 17 e 18).

Partindo desse princípio é preciso que todas as crianças possam aprender e respeitar-se reconhecendo suas diferenças de idade, sexo, etnia, língua, deficiências, onde as normas metodológicas atendam às necessidades de todas as crianças independentemente de serem deficientes ou não.

Portanto se buscamos uma educação inclusiva, é imprescindível que façamos uma redefinição das ações pedagógicas, construindo objetivos voltados para a formação de cidadãos que reconheça e valorize as diferenças. Ultrapassar o sistema tradicional de ensinar e de aprender é uma finalidade que temos de concretizar urgentemente nos espaços educacionais.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva traçou seus objetivos tendo em vista reafirmar o novo perfil da Educação Especial no processo de escolarização das pessoas com deficiências, reconhecendo a necessidade de refazer suas práticas e de reconstruir-se sob os princípios da inclusão.

Dentro das novidades lançadas pela Política de Inclusão é o AEE- Atendimento Educacional Especializado “[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação doas alunos, considerando suas necessidades especificas” (SEESP/MEC, 2008). O AEE constitui um instrumento importante para a transformação do ensino comum, possibilitando a alunos e professores condições necessárias para o sucesso acadêmico. Todo atendimento no AEE e realizado pelo professor qualificado que atua sob a orientação de um plano de AEE que atende as particularidades de cada aluno, assim não existe um modelo pronto para ser aplicado indistintamente aos problemas, às deficiências dos alunos e assim sendo, o AEE desafia a capacidade do professor em descobrir novas possibilidades ao desenvolvimento dos alunos. Toda sua atribuição requer muito compromisso e comprometimento, mas tendo como norte uma boa sustentação teórica, coerente com princípios da inclusão. Desse modo,

para que a inclusão escolar aconteça e seja considerada uma questão social requer o compromisso e implicação da comunidade em sua totalidade, onde todos colaborem em distintos processos, sendo assim não correspondendo só apenas às escolas a garantia de uma educação para todos. Ofertar a todos os alunos as mesmas oportunidades para que possam aproveitar suas potencialidades e desenvolvê-las.

As salas de aula devem ser concebidas como um ambiente social e didático que reflita a diversidade sociocultural, nessa perspectiva, a sala comum torna-se uma comunidade de aprendizagem autônoma que requer uma nova reconstituição, sendo assim um espaço inclusivo. Mantoan (2006, p.16) "Fazer valer o direito à educação para todos não se limita a cumprir o que está na lei e aplicá-la, sumariamente, às situações discriminadoras". As políticas Inclusivas não garantem a acessibilidade aos conhecimentos dos alunos, sendo assim faz-se necessário o desenvolvimento e a concretização de práticas pedagógicas nos espaços escolares que transforme as reais situações discriminatórias em espaços de respeito a diversidade, no qual todos possam ensinar e aprender. Em quantos cidadãos precisamos fazer valer o direito à educação de qualidade para todos reorganizando e melhorando o espaço escolar, promovendo grandes transformações que possibilitem novas oportunidades para todos. Assim sendo formando uma escola que valoriza as diferenças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos dias atuais os requisitos da sociedade produzem diferentes compreensões sobre as novas fases da educação, em destaque educação inclusiva, tendo em vista ser mais uma ferramenta para que a escola renove, transformando-se em um espaço de interações de formas diversificadas, no qual alunos e docentes, ao interagirem, participem e transformem seus novos conhecimentos em aprendizagem, as experiências socioeducativas.

O contexto atual das escolas regulares confirma a proposta de Educação Inclusiva, fundamentada em princípios e leis que apontam a necessidade de uma educação para todos, fala claramente do compromisso e do comprometimento do docente para sua efetivação e ressalva que o primeiro passo para a renovação pedagógica e a comunidade e a escola estejam preparadas adequadamente aos alunos com deficiência respeitando suas limitações.

Por isso, ao se discutir a Educação Inclusiva, nada mais proeminente do que destacar a aflição com a formação e qualificação de profissionais da educação no desempenho, e no comprometimento

na construção de uma educação de qualidade. Este desenvolvimento deve considerar a realidade do professor, pois o conhecimento se manifesta diariamente, por meios de situações reais que favoreçam o aprimoramento das práticas pedagógicas do educando. Compreendemos que o caminho para uma Educação de Qualidade Para Todos os Alunos, tem ainda um grande trajeto a ser explorado em todos os âmbitos.

A escola para ser inclusiva precisa romper com uma série de valores que tornavam permanente os elementos da sua organização, como, por exemplo, o currículo escolar, avaliação como também necessita de ampliar-se os seus limites para além dos seus limites, trazendo para a sua essência os pais dos seus alunos e a sociedade, que podem colaborar ativamente nos serviços voluntários que beneficie todos os alunos. Daí procede alguns aspectos básicos para a construção da escola inclusiva, onde a restruturação do PPP da escola promovera um melhor desempenho de todos em seu processo de escolarização.

Neste processo, o professor tem um papel fundamental desde o primeiro momento, visto que seu caráter e irá motivar a qualidade do intercâmbio nas condições de ensino, determinar as perspectivas de aprendizado do aluno com deficiência, como até poderá entusiasmar o modo que os demais alunos irão interagir entre eles. De acordo com Mittler (2003) urge superar o mito da necessidade da capacitação especializada para ensinar alunos com deficiência, como também o de um “dom especial” para trabalhar com eles. É preciso, ampliar no professor o respeito pela diferença, a capacidade de perceber que a heterogeneidade presente numa sala de aula pode ser enriquecedora para o aprendizado e não algo que atrapalha o seu trabalho e que, por conseguinte, deve ser banida, como ainda capacitá-lo a atuar com a heterogeneidade.

A formação docente, sendo colocada como uma preocupação consolidada em ações concretas, consequentemente, trará finalidades para uma prática educativa que contemple todas as crianças. Neste sentido, promover o desenvolvimento das potencialidades dos alunos exige a avaliação permanente da eficácia dos serviços educacionais prestados, permitindo, quando indicada, a mobilidade dos educandos entre as diferentes opções de apoios e serviços especializados ofertados. Para cumprir esse objetivo é necessário promover uma grande virada no padrão tradicional, deslocando a linha pedagógica da escola para os alunos com e sem deficiência, assim, não mais os alunos que necessita de se adaptar à escola, mas escola adaptar-se às necessidades reais dos alunos.

Neste sentido, o trabalho do coordenador pedagógico é de extrema importância para um trabalho efetivo, pois ele será a “mola mestra” para direcionar e desenvolver as ações aqui propostas. Nesta perspectiva, o trabalho do professor consiste no acompanhamento dos alunos independentes de

suas condições no desenvolvimento de suas habilidades, sendo imprescindíveis novas abordagens educacionais na sua prática pedagógica. Sendo assim a Lei de Diretrizes de Base reafirma que todos os alunos têm o direito e necessitam de uma complementação para sua aprendizagem desenvolver e que precisa ser aceito por seus pais ou responsáveis.

Compreende-se que a superação dessas dúvidas e desse padrão para a formação de professores está relacionada ao aumento e ao aprofundamento de diagnósticos críticos das técnicas e dos embasamentos teóricas que sustentam a formação docente. Visto que a qualificação docente nos dias atuais constitui um dos grandes desafios da área da educação. Portanto, a formação do professor voltada para o simples cumprimento dos programas, e das normas da escola não agradam as requisições de um espaço que necessite estar em sintonia com um novo modelo de sociedade onde a diversidade e peça fundamental na sua constituição.

Entendemos que muito avanços já ocorreram na educação inclusiva de nossos país , mas sabemos que há um grande caminho a percorrer. Esperamos assim através desta proposta de intervenção trazer êxitos no processo educacional inclusivo nas escolas da rede municipal. Salientamos ainda que apenas ações pontuais não poderão sanar as dificuldades encontradas no que se fere a inclusão, no entanto estaremos dando início a um processo que poderá vir amenizar as dificuldades existentes nas nossas escolas.

REFERÊNCIAS

BRASIL**.** Ministério da Educação – Secretaria de Educação Especial - **Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar.** 2010**.**

BRASIL **- Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília**: CORDE.1994

BRASIL. Ministério da Educação- Secretaria de Educação Especial**. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica Brasília,** 2001.

COLL, PALACIOS, MARCHESI & COLABORADORES. **Desenvolvimento Psicológico e Educação.** V.3: Transtorno de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. Porto Alegre: editora artmed, 2004, Reimpressão 2010.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva**: Contextos Sociais, Porto Alegre: editora artmed, 2003.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: editora Moderna, 2003.

MONTOAN Eglér & PRIETO Rosângela. **Inclusão Escolar: Pontos e Contrapontos.** Editora summus, 2006.

STAINBACK, S.; STANINBACK, W. **Inclusão: Um guia para educadores**. Editora Artmed,1999, reimpressão 2008.

EIXO 2: GT 3 - METODOLOGIAS ATIVAS, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E ESTRATÉGIAS DE ENSINO

Apresentação do Gt:

Este grupo buscará congregar trabalhos sobre as Metodologias Ativas, práticas pedagógicas e estratégias de ensino, a partir de modelos de práticas atuais que estão sendo aplicadas.

Coordenador do Gt:

Me. Walter Travassos Sarinho



O QUEBRA-CABEÇA DA SALA DE AULA: REFLETIR SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO ESTRATÉGIA DE LIDAR COM O COTIDIANO ESCOLAR

JESUS, Francineide Pereira de
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano: IFBaiano
Francineide.jesus@ifbaiano.edu.br

RESUMO

Este trabalho trata-se de relato de experiência resultado de atividade proposta em curso de formação continuada de professores realizada junto a turma de ensino médio de escola pública, a partir de cenas captadas do cotidiano escolar, através de imagens fotográficas. Tem como objetivo refletir sobre os desafios da sala de aula e a importância de o docente refletir sobre a própria prática educativa. As discussões deste trabalho foram possibilitadas a partir de leituras como Tardif (2002), Pimenta e Ghedin (2002), Morin (2004), entre outros, que contribuíram com a compreensão da aprendizagem da docência, como um processo contínuo e que remete à necessidade do professor refletir sobre sua própria formação e experiências profissionais de maneira sistemática e direcionada, para intervenções mais seguras e adequadas no fazer pedagógico. As cenas escolhidas para análise deste trabalho retratam o presenteísmo dos estudantes. Trata-se de um comportamento recorrente e crescente nas salas de aulas que desafia o professor em manter os estudantes física e ativamente participando do processo de ensino e aprendizagem. Tomar a própria prática pedagógica como objeto de reflexão sistemática, possibilita a compreensão da realidade escolar, a articulação dos conhecimentos acadêmicos com os saberes da experiência, fomentando intervenções conscientes a partir da investigação do próprio fazer educativo. Este trabalho possibilitou reflexões sobre a sala de aula e o presenteísmo discente e que, como um quebra-cabeça, precisa encaixar as diferentes peças e desafiar o professor para o desenvolvimento de uma postura persistente e paciente frente a situações complexas do cotidiano escolar. A sala de aula deve ser compreendida em sua complexidade numa relação parte-todo/todo-parte, portanto, refletir criticamente sobre a prática pedagógica fomenta esse exercício de compreender o discente individualmente, mas também sua realidade e a sociedade, considerando as diferentes partes que tecem uma sala de aula. Neste relato de experiência, não houve pretensão de esgotar as discussões referentes à prática educativa, pelo contrário, aponta a necessidade de ampliar estas reflexões e constituiu num esforço de contribuir com o (re)pensar da própria prática docente como possibilidade de lidar com o presenteísmo discente.

Palavras-chave: Práticas Pedagógicas. Professor Reflexivo. Presenteísmo

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho foi resultado de atividade proposta no âmbito de curso de formação continuada de professores, realizada numa turma de ensino médio de uma escola pública no interior da Bahia. A proposta teve como finalidade selecionar uma imagem do cotidiano escolar que traduzisse um dos desafios do processo educativo na contemporaneidade e servisse como objeto de reflexão da própria prática pedagógica. Trata-se de um relato de experiência com o objetivo de refletir sobre o contexto da sala de aula, destacando o presenteísmo discente como um dos desafios do processo educativo e a reflexão sistemática da própria prática pedagógica como possibilidade de lidar com o quebra-cabeça da sala de aula. A necessidade de discutir essa temática configura-se como uma necessidade premente, sobretudo em relação ao cotidiano escolar, no qual o fazer docente se desenvolve em meio às incertezas e urgências frente às demandas crescentes da sociedade de uma realidade multidimensional e multifacetada.

Espera-se contribuir com a compreensão da realidade escolar e com o (re)pensar da prática pedagógica frente ao presenteísmo discente. Além disso, destacar a necessidade de colocar o presenteísmo nas pautas de discussão da educação, como um desafio contemporâneo e de refletir criticamente sobre a própria prática, como dispositivo para compreender e intervir na realidade da sala de aula.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Refletir sobre o contexto da sala de aula destacando o presenteísmo discente como um dos desafios do processo educativo e a postura reflexiva do professor sobre a própria prática pedagógica como possibilidade de lidar com o quebra-cabeça da sala de aula.

2 METODOLOGIA

Este trabalho originou-se de uma atividade proposta no âmbito de curso de formação continuada de professores com finalidade de captar cena do cotidiano da sala de aula, através de registro fotográfico, como dispositivo para reflexão sobre os desafios contemporâneos da docência. Para tanto, escolheu-se uma escola pública estadual de ensino médio do interior da Bahia para observação e registro fotográfico de cena que traduzisse um desafio da sala de aula na contemporaneidade. A escolha da instituição foi devida ao acesso para desenvolver a atividade dentro do tempo solicitado e em turma de ensino médio. Zelou-se por todos os procedimentos éticos necessários, como por exemplo o esclarecimento da proposta e objetivo, participação voluntária e preservação da imagem da instituição, docentes e discentes. Em consonância com isso, neste trabalho, não são mencionados dados que identificam a escola ou colaboradores da proposta.

Realizou-se a observação do espaço e da sala de aula e registrou-se situações diversas. Para este trabalho, optou-se pelas imagens que não permitiram a identificação facial dos estudantes e que representaram o presenteísmo discentes, por serem as cenas mais recorrentes no dia da atividade. As imagens escolhidas apresentam estudantes fazendo uso de celular durante as aulas, debruçados nas mesas individuais de estudos e sem participar da atividade proposta pelo professor, em conversas paralelas e posturas corporais sugerindo um comportamento de presença física, mas mentalmente distante. As imagens foram editadas para evitar identificação do fardamento ou quaisquer aspectos, a fim de garantir a proteção da imagem dos estudantes e confidencialidade dos dados coletados.

A partir das imagens selecionadas, fez-se um recorte sobre o presenteísmo discente como um dos desafios contemporâneos e a importância da prática reflexiva docente como possibilidade de compreender o contexto da sala de aula. De acordo com Ghedin e Franco (2008), compreender a realidade do campo educativo configura-se como um grande desafio, sendo necessário considerar sua complexidade, pois os fatos educativos, geralmente, são singulares, imprevisíveis, com variações multifacetadas em relação aos aspectos temporais, espaciais, organizativos, entre outros, que nem sempre são possíveis compreender por métodos e técnicas da ciência tradicional.

Desse modo, buscou-se o aprofundamento de leituras que subsidiassem as reflexões para compreender o contexto da sala de aula. Para tanto, optou-se por Kubrusly (1991) que discorre sobre a fotografia; Lopes e Veiga-Neto (2004) e Schwertner (2019) para refletir sobre a importância da imagem do contexto escolar; Ferraz, Hercksher e Carvalho (2016) e Paulo, Costa e Andrade para compreender o presenteísmo e Pimenta e Ghedin (2002) e Tardif (2002) para subsidiar as reflexões sobre o papel do professor reflexivo.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O quebra-cabeça é um jogo bastante conhecido e tem como principal função resolver um problema complexo: encaixar todas as peças e formar a imagem corretamente. Trata-se de uma atividade lúdica e prazerosa, mas também desafiadora, pois o uso do raciocínio lógico, a persistência e paciência são habilidades mais utilizadas do que a força física e agilidade, como é mais comum em outras atividades esportivas e jogos em geral, o que justifica a expressão "quebra-cabeça".

Geralmente, o quebra-cabeça é feito de material resistente, composto por quantidades variadas de peças, com formatos diferentes e que se encaixam umas nas outras, formando imagens de paisagens naturais, obras de artes, personagens, entre outros. É utilizado como brinquedo, passatempo e até mesmo como recurso pedagógico, neurológico ou psicológico, visando o entretenimento, bem como o desenvolvimento físico, psicomotor, cognitivo e emocional (ZORZAL; BUCCIOLI; KIRNER, 2006).

Vale destacar que a principal característica do quebra-cabeça é a diferença de cada peça, porque se fossem iguais não se complementariam e o jogo perderia a razão de ser. Contudo, é importante também ressaltar que, embora diferentes, precisam ser peças do mesmo quebra cabeça, pois da mesma forma que as partes formam o todo de maneira complementar, o todo só é possível com a junção das partes que se complementam. Segundo Morin (2004, p. 562-563) "o todo tem um certo número de qualidades e de propriedades que não aparecem nas partes quando elas se encontram separadas" e por isso é importante compreender a realidade pelo paradigma da complexidade. É importante ressaltar que para Morin (2004), a complexidade não é sinônimo de algo difícil ou complicado, mas diz respeito a interligações de fatos e fenômenos, parte e todo e suas interações e dialogicidade.

Com base nesse pensamento complexo, a sala de aula deve ser compreendida em sua complexidade, como um quebra-cabeça, considerando as diferentes partes que a compõe, como alunos, professores, gestores, comunidade escolar na interação cotidiana que juntos formam o todo da sala de aula. A sala de aula, por sua vez, é também uma parte, dentro de um todo maior que é a escola e a sociedade, como um espaço que deve ser analisado em sua multidimensionalidade. Os problemas enfrentados por alunos e professores na sala de aula não podem ser vistos de maneira recortada e isolada, mas fazem parte de uma mesma realidade e estão ligados entre si numa relação

complexa e entrelaçada com outros fatos sociais, histórias e demais fenômenos da vida, tanto dentro como fora da sala de aula.

A necessidade de analisar o contexto da sala de aula pelas lentes da complexidade deve ser levada a sério, pois os múltiplos fios que a tecem de maneira desordenada, contraditória e incerta, não podem ser pensados de maneira linear, recortada e descontextualizada de suas partes isoladamente, mas num movimento de ir e vir entre todo-parte, parte-todo. Segundo Morin (1990, p. 126):

> A própria sociedade, como um todo organizado e organizador, retroage para produzir os indivíduos pela educação, pela linguagem, pela escola. Assim, os indivíduos, nas suas interações, produzem a Sociedade, que produz os indivíduos que a produzem. Isto faz-se num circuito espiral através da evolução histórica.

Desse modo, analisar a sala de aula em várias direções e suas múltiplas peças é um desafio necessário, partindo do princípio de que tudo está interligado de maneira dialética e relacional. Não se pode ignorar os múltiplos e multifacetados aspectos que tecem o contexto escolar, sobretudo da sala de aula, mas é importante considerar que aqui não será possível esgotar em todas as dimensões a complexidade da sala de aula. Nessa linha, optou-se pelo recorte de refletir sobre o presenteísmo discente como desafio educativo contemporâneo e a pesquisa da própria prática como possibilidade de compreender o cotidiano da sala de aula.

De acordo com Ferraz, Hecksher e Carvalho (2016), na literatura científica o presenteísmo não apresenta um conceito único, mas no geral está relacionado ao contexto de trabalho e a redução da produtividade, comprometendo o desempenho dos indivíduos em sua forma plena. Ainda no estudo apresentado por estes autores, as causas do presenteísmo estão relacionadas a motivos pessoais de saúde ou emocional e organizacional, como carga horária, insegurança de emprego, liderança, entre outros.

Paulo, Costa e Andrade (2018), que discutem o presenteísmo no contexto educacional universitário, ressaltam que se trata de um fenômeno difícil de ser mensurado, pois o indivíduo está presente fisicamente na sala de aula, mas com a mente e concentração voltada para outro espaço ou entretida com outras atividades. Considera-se como presenteísmo discente situações em que o indivíduo estar presente na sala de aula, mas não participa das atividades, não presta atenção no conteúdo ministrado ou fica entretido com o celular e redes sociais, dorme durante a aula, no momento que deveria concentrar sua atenção na dinâmica da sala de aula. Para estes autores, com base no estudo realizado com estudantes universitários, são muitos os fatores que podem contribuir com o presenteísmo discente, entre eles, destaca-se os problemas familiares, trabalho, uso de *smartphones,*

conversas paralelas e a prática pedagógica do professor inadequada (PAULO; COSTA; ANDRADE, 2018).

A sala de aula não é o único, mas o principal espaço em que a prática pedagógica do professor é vivenciada. É na sala de aula que as múltiplas peças do processo educativo - professor e aluno - se aproximam, mediante os conhecimentos relacionados com a natureza, com os outros homens e com a cultura da época de forma interligada. De acordo com Tardif, o objeto de trabalho do professor é o ser humano: "Uma boa parte do trabalho docente é de cunho afetivo, emocional. Baseia-se em emoções, em afetos, na capacidade não somente de pensar nos alunos, mas igualmente de perceber e sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios afetivos" (2002, p.130). Significa dizer que o aluno tem um papel fundante no processo educativo, podendo interferir na dinâmica da sala de aula, pois é imbuído de desejos, vontades, constituído de histórias e, ao contrário de um objeto qualquer que se deixa moldar pelo profissional, pode agir de maneira participativa ou indiferente, colaborar ou atrapalhar a prática pedagógica do professor.

Por isso, a prática pedagógica cotidiana deve ser objeto de pesquisa e reflexão do professor, pois a formação inicial não dá conta de preparar o professor para responder a todas as necessidades da realidade educacional, e o presenteísmo é uma delas. Quando o professor desenvolve uma postura investigativa do próprio fazer educativo, ele se volta para os problemas reais que atingem efetivamente sua sala de aula e busca compreendê-los de maneira sistemática, contextualizada e fundamentada. De acordo com Perrenoud (2002, p. 44), o processo de formação de professor deveria visar um profissional reflexivo, ou seja, "trata-se de uma relação com sua prática e consigo mesmo, uma postura de auto-observação, autoanálise, questionamento e experimentação".

A reflexão é uma das características que diferencia o ser humano de outros seres, portanto, todos os seres humanos tem a capacidade de refletir. Contudo, a postura reflexiva defendida neste trabalho não se limita a pensar sobre a ação, mas diz respeito a "formação profissional baseada numa epistemologia da prática, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato" (PIMENTA, 2002, p.19).

Perrenoud (2002, p. 204-205), apresenta a diferença entre a ação pesquisadora e a prática reflexiva do professor destacando que enquanto a pesquisa se interessa por todos os fatos e fenômenos da educação, a prática reflexiva foca na própria prática pedagógica cotidiana do professor e o contexto em que está inserido; enquanto que a pesquisa é um ato exterior ao sujeito e visa a descrição e

explicação do fatos, a prática reflexiva é uma atitude interior, na qual o professor busca compreender seu agir para melhorar sua prática particular; enquanto que a pesquisa visa a produção de conhecimento generalista que podem ser integrados a teoria, a prática reflexiva objetiva a construção de conhecimentos para uma situação local e pessoal.

Para que o professor compreenda os desafios do processo educativo é importante que este profissional tome o próprio fazer pedagógico e o contexto de sua sala de aula como objeto de reflexão crítica e sistemática. Desse modo, será possível identificar problemas como o presenteísmo e buscar possíveis respostas para este comportamento.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O uso de imagens como objeto de análise no contexto acadêmico tem sido crescente e a fotografia é concebida como "[...] elemento de caráter político, apresenta traços de uma época, de uma cultura, dos hábitos de um povo, de seu comportamento" (SCHWERTNER, 2019, p. 136). As imagens não são pretextos para apenas ilustrar situações ou fatos, mas dentro de um contexto oportunizam reflexões profícuas sobre o seu significado, considerando subjetividades e alfabetizando o olhar:

> Essa tentativa de ir para além do imediatamente visível não implica supor um nível oculto, misterioso e mais profundo a ser decifrado; implica, simplesmente, compreender, mesmo que desde sempre tudo estivesse ali acessível ao olhar, que é preciso "alfabetizarmos o olhar" para conseguir enxergar tudo aquilo que se dá a esse olhar (LOPES; VEIGA-NETO, 2004, p. 232).

A fotografia é um recorte no tempo e no espaço, que por si só não permite esgotar em toda a multidimensionalidade todos os fios que foram entrelaçados, mas convida a pensar sobre o que vemos e, principalmente, indagar sobre o que não vemos. Para isso, é preciso exercitar o olhar sensível, ou seja:

> O olhar é aprendido, é treinado de forma articulada com outros olhares. O olhar não é individual, ele é determinado social e conjunturalmente. E é em função do tipo de olhar de uma dada época que são determinados os tipos de imagens e de que forma as pessoas se relacionam com elas. (ACHUTTI, 1995 *apud* SCHWERTNER 2019, p. 432).

Para a realização deste trabalho foi necessário aprender a olhar o cotidiano pelas lentes da complexidade e traduzir em objeto de reflexão crítica e sistemática cenas que muitas vezes, os nossos

olhos, passam despercebidas. Segundo Kubrusly (1991), a fotografia tem várias possibilidades, pois permite uma visão ampla do universo e a reflexão sobre a realidade da humanidade, além disso, por não ser limitada à barreira do idioma ou da alfabetização, possibilita a distribuição democrática do conhecimento e aos indivíduos assumir uma postura de espectador. Por outro lado, há também limitações, pois as reflexões sobre uma determinada imagem sempre será uma expressão pessoal e traduzirá o pensamento de quem olha. Por ser um recorte da realidade, de um momento, comportamento, provoca indagações e sempre o desejo de querer saber mais.

A primeira imagem (Figura 1) apresenta um ambiente de sala de aula de uma escola pública do ensino médio. As carteiras estão enfileiradas e algumas poucas vazias. Na cena há seis alunos igualmente fardados, sendo que três estão acessando o celular em primeiro plano, em um deles identifica-se que o aplicativo é do *WhatsApp*, e mais três ao fundo que, devido ao recorte da imagem, não é possível afirmar o que fazem, mas percebe-se próximo ao quadro e à carteira do professor.

Figura 1



Fonte: Autoria própria

Esta imagem retrata um fato presente nas salas de aula e na vida dos jovens e adolescentes, que é o uso do celular e das redes sociais. Apesar do reconhecimento dos avanços tecnológicos e das mudanças acentuadas nas maneiras como a sociedade se relaciona com o outro e com o mundo, percebe-se que a escola não acompanhou estas mudanças. As tecnologias, muitas vezes, se tornam um problema de sala de aula, sendo o uso do celular e/ou acesso à internet os principais, e que geralmente são proibidos ou limitados à biblioteca e aos espaços comuns de entretenimento em algumas instituições.

O uso do celular na sala representa para alguns professores um conflito de gerações, uma atitude desrespeitosa ou prejudicial à aprendizagem. No estudo realizado por Paulo, Costa e Andrade

(2018), na visão dos docentes, o uso de smartphone foi o segundo fator que influenciava no presenteísmo dos estudantes. Não podemos negar que o uso do smartphone e das redes sociais têm construído uma nova linguagem entre jovens e adolescentes e novas formas de se relacionarem e de construírem suas identidades. Isso exige do professor uma adaptação aos artefatos desta tecnologia, que vão além dos muros da escola e que estão moldando novos comportamentos, novos interesses e formas de ser sujeito e estar na sociedade (RAMOS DO Ó, 2017).

A sala de aula, que é apenas uma peça de um quebra-cabeça maior educacional, encontra-se neste cenário em que as tecnologias da informação e comunicação estão presentes no cotidiano e na vida das pessoas. Portanto, refletir sobre este cenário e buscar alternativas de superação é um desafio do professor. O uso do celular e o acesso à internet pode ser um grande aliado do professor na contemporaneidade, como uma nova forma de produção do conhecimento, e a sala de aula pode ser o melhor lugar para isso. Além de captar a atenção dos alunos, o interesse de refletir criticamente sobre a realidade a partir das publicações no mundo digital, contribuirá para um repensar da postura como usuários da web, bem como desenvolver a autonomia e a capacidade de expressão/linguagem (VILARINHO; GOMES, 2004).

É importante que o professor reflexivo acesse e compreenda a conexão em rede para instruir os estudantes nestes dois mundos real e virtual, pois muitos estudantes sabem utilizar a técnica e acessar as redes sociais, mas nem sempre sabem como utilizar estes espaços como ambientes de aprendizagem e formação. Nesse sentido, o professor assume um protagonismo importante nesse cenário e tem sido desafiado a refletir crítica e sistematicamente sobre este mundo virtual que é sério, melindroso, desconhecido, mas repleto de possibilidades.

A figura 2 apresenta uma aluna de braços cruzados e debruçada sobre o caderno e livros que estão em cima da carteira escolar, com a mochila escolar entre as costas e o recosto da cadeira. Sua posição é no canto da sala e observa-se carteiras vazias ao seu redor. Aparentemente, a estudante está dormindo em sala de aula e, durante a seleção das imagens, percebeu-se que em outras fotografias, os demais alunos estavam em espaços diferentes da sala de aula ou realizando ações diversificadas, mas esta aluna permaneceu na mesma posição em todas as fotos.

Figura 2



Fonte: Autoria própria

É possível inferir que a aluna estava dormindo na sala de aula e bem distante do que ocorria em seu entorno, ou seja, corpo presente de mente ausente. Não é possível identificar os motivos. Esta peça do quebra-cabeça é bastante encontrada em muitas salas de aula. Todo professor já se deparou com situações em sala de aula que o aluno está presente fisicamente, mas há uma ausência mental ou, como no caso da imagem, desligamento total. Infelizmente, este comportamento faz parte da rotina de muitas pessoas e é comum, em algum momento da vida, o indivíduo se sentir desmotivado, preocupado ou sonolento, mesmo sem saber o motivo, perceber que no dia não houve rendimento satisfatório na aula.

O problema é que este comportamento tem sido recorrente e crescente em sala de aula, e pode ser associado também ao presenteísmo, "[...] que significa estar fisicamente presente no ambiente de trabalho, porém, mental e emocionalmente ausente, sem conseguir produzir como deveria, por razões de doenças ou problemas pessoais e familiares" (PAULO; COSTA; ANDRADE, 2018, p. 5). Como sinalizado anteriormente, as causas podem ser múltiplas, mas dispositivos como stress ou depressão, problemas familiares e ou de saúde física, uso excessivo da internet e mídias ou noites mal dormidas podem contribuir também para o presenteísmo discente.

De acordo com o estudo desenvolvido por Paulo, Costa e Andrade (2018), as causas do presenteísmo na sala de aula, identificadas nos depoimentos dos entrevistados foram: diversas atribuições do aluno (vida familiar, acadêmica e profissional), sobretudo se for do turno noturno; realizar o curso por obrigação ou por insistência da família, alimentação inadequada; a metodologia adotada pelo docente; falta de preparo do aluno com antecedência para assistir as aulas; turmas muito cheias; chegar cansado na aula; conversas paralelas, entre outras causas.

Como é possível verificar, são peças semelhantes, mas com detalhes específicos que, se não forem analisados atentamente, pode-se perder tempo tentando encaixar no lugar errado. O desafio do

professor em sala de aula é manter o aluno não apenas presente fisicamente, mas também de maneira ativa, produtiva e participativa. Por isso, refletir sobre a própria prática educativa a fim de identificar os problemas enfrentados pelos alunos em sala de aula deve fazer parte do exercício profissional docente. Ao tomar a sua própria prática como objeto de pesquisa e reflexão, o professor buscará compensar as limitações da formação inicial e articular com maior propriedade os conhecimentos acadêmicos e os saberes da experiência; enfrentar a realidade complexa da sala de aula de maneira consciente e romper com a fragilidade teórica; compartilhar os resultados e fomentar um trabalho mais coletivo e colaborativo na escola com outros professores; inovar o fazer pedagógico a partir das investigações e experimentações ao longo da aprendizagem da docência.

A importância de o professor pesquisar a sua própria prática deve levar em consideração o seu dia a dia e começar com objetivos exequíveis e específicos, da mesma forma que se monta um quebra-cabeça. É importante começar por jogos com pouca quantidade de peças e com imagens mais fáceis de identificar e, gradativamente, buscar jogos mais complexos. A aprendizagem da docência é um processo que ocorrerá ao longo do exercício profissional paulatinamente e será possível buscar novos desafios e aprender a lidar com situações mais complexas e com mais peças.

Para isso, organizar o espaço que vai montar e acomodar todas as peças do quebra-cabeça em uma superfície limpa, resistente e reta é essencial para o bom desenvolvimento do jogo. Articular a pesquisa da própria prática, significa que o professor precisa refletir sobre a sua própria formação e experiências profissionais, tomar consciência das limitações em sala de aula e reconhecer áreas que poderão ser melhor desenvolvidas. Observar a superfície onde irá montar o jogo permitirá refletir sobre e na ação educativa de maneira sistemática e direcionada, para intervenções mais seguras e adequadas.

É necessário também observar com desvelo todas as peças e organizá-las de acordo com a cor, inclusive aquelas peças que correspondem às bordas ou parte da imagem para começar a montagem, geralmente, pelas extremidades. Esta etapa da pesquisa corresponde à classificação dos problemas, dos mais urgentes aos não-urgentes. Organizar as demandas ou desafios da sala de aula por ordem de prioridade permitirá aproximar as peças que se encaixam, traçar planos de investigação, ajudará na escolha do percurso metodológico apropriado, visando alcançar os objetivos elencados.

Outra etapa da montagem do quebra-cabeça é a consulta da imagem para melhor se orientar. Na pesquisa da própria prática, este momento corresponde ao diálogo com o referencial teórico, importante para compreender os problemas da sala de aula e compartilhar experiências de quem já trilhou pelo mesmo caminho ou com os próprios colegas, pois é uma tarefa desafiadora apresentar

respostas para situações que não sabemos de antemão. Trata-se de um exercício de persistência e paciência na tentativa de encaixar as peças, às vezes acertando outras se equivocando, mas sem desistir.

Importante salientar que não vale a pena encaixar peças à força. Por mais que pareça ser a melhor, não será possível concluir o jogo e a imagem estará distorcida. O encaixe precisa ser preciso e se não encaixar é porque não se completam, não se deve insistir em tentativas que não deram certo. Perde-se tempo e alimentam-se frustrações. É comum no quebra-cabeça voltar a mesma peça para tentar encaixar, mesmo sabendo que não se complementam e corre-se o risco de desistir.

Isso ocorre na sala de aula. Tentativas e mais tentativas de fazer o que se acredita ser o melhor no processo educativo, mas com resultados que nem sempre são satisfatórios. Pode-se insistir no mesmo erro, mas fará perder tempo, ou pior poderá frustrar e fazer desistir da educação. Às vezes são os alunos que não estão dispostos a colaborar, mas é necessário tomar este contexto também como objeto de estudo para diagnosticar os resultados e pensar em novas possibilidades.

Às vezes distanciar-se do quebra-cabeça é importante e pode se surpreender, ao encaixar algumas peças que pareciam tão óbvias e estavam logo ali na frente. No contexto da sala de aula significa tomar sua própria prática pedagógica como objeto de investigação e analisar de maneira crítica e honesta as ações desenvolvidas para identificar equívocos e levantar possibilidades.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contexto da sala de aula é complexo e, considerando todos os aspectos abordados até aqui, não se ignora as dificuldades de entender todas as coisas que ocorrem de maneira dinâmica e intensa neste espaço formativo. No exercício de refletir sobre a própria prática, o professor nem sempre encontrará as respostas e poderá buscá-las incansavelmente e nunca encontrar. Neste contexto, se faz necessário também parar, respirar fundo e retomar a tarefa na esperança de encontrar novas peças e montar o quebra-cabeça

Cada peça de um quebra-cabeça tem um objetivo e uma razão de ser. Separadas não tem sentido, mas juntas podem formar uma bela imagem como resultado de muito esforço, persistência e paciência. O destino de um quebra cabeça montado é diversificado, doa-se, coloca-se numa moldura, colam-se as peças ou desmonta-se e coloca na caixa para montar novamente. Sugere-se que as sinalizações apresentadas neste trabalho sirvam como dispositivos para despertar nos docentes o

exercício da reflexão sobre a sus própria prática como forma de compreender e lidar com os desafios da sala de aula. E que a expectativa de ver o quebra-cabeça montado fomente a persistência e paciência para trilhar novos caminhos.

REFERÊNCIAS

FERRAZ, Fernando; HECKSHER, Suzana; CARVALHO, Edson. **Presenteísmo**: as perdas diárias e silenciosas. Disponível em <https://www.inovarse.org/sites/default/files/T16_188.pdf>. Acesso em julho de 2020.

KUBRUSLY, Cláudio. **O que é fotografia?** São Paulo: Brasiliense, 1991.

LOPES, Maura Corcini; VEIGA-NETO, Alfredo. **Os meninos**. Educação e Realidade, Porto Alegre (RS), v. 29, n.1, p. 229-240, 2004.

MORIN, Edgar (org.). **A religação dos saberes**: o desafio do século XXI. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 2004.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1990 (Coleção Epistemologia e Sociedade).

PAULO, Marina Costa Cândido de; COSTA, Danilo de Melo; ANDRADE, Rodrigo Mascarenhas Morato de. **Desafios da Gestão Universitária Contemporânea**: presenteísmo e seus impactos no desenvolvimento discente. Revista Gestão Universitária na América Latina GUAL, vol. 11, supl. 4, 2018, Dezembro, p 1-19. Disponível em https://doi.org/10.5007/1983-4535.2018v11n4p1 Acesso em 22 de abril de 2019.

PERRENOUD, Philippe. A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.p. 17-52.

RAMOS DO Ó, Jorge; Vorraber Costa, Marisa. **Desafios à Escola Contemporânea**: um diálogo Educação & Realidade, vol. 32, núm. 2, julho-dezembro, 2007, p 109-116. Universidade Federal do Rio Grande do Sul Porto Alegre, Brasil. Disponível em: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317227046008. Acesso em 22 de abril de 2019.

SCHWERTNER, Suzana Feldens. **Fotografias em discurso**: as funções da escola me foco. Revista Reflexão e Ação. Santa Cruz do Sul, v. 27, n. 1, p. 133-150, jan./abr. 2019. Disponível em <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>. Acesso janeiro de 2019.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo***:* um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Medicas Sul, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VILARINHO, Lúcia Regina Goulart; GOMES, Fátima Pinto. **Computador e rede no ensino fundamental**: uma outra dimensão para a autonomia na aprendizagem. Revista da FAEEBA. Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 13, n.22, p. 313-326, jul/dez, 2004.

ZORZA, Ezequiel R.; BUCCIOLI, Arthur A. B.; KIRNER, Claudio. **Realidade Aumentada no Desenvolvimento de Quebra-cabeças Educacionais**. Disponível em<https://www.researchgate.net/profile/Arthur_Bucioli/publication/255665494_Usando_Realidade_Aumentada_no_Desenvolvimento_de_Quebra-cabecas_Educacionais/links/5722103208ae262228a5b13b.pdf 2008> Acesso em 25 de abril de 2019.

31/JUL e 1 e 2/AGO 2020
IV CONEPI
IV CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO & PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES
conepi.contatosempreendimentos.com.br
Evento 100% Online

UTILIZANDO AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA PERSPECTIVA DE UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

SANTOS, Carla Cristina Rodrigues
Instituto Federal De Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT)
carlarsantos2019@gmail.com

FERNANDES, Raquel Martins
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT)
raquel.fernandes@blv.ifmt.edu.br

MARTIRE, Suzana Rodrigues de Almeida
Instituto Federal de Educação, Ciência de Tecnologia de Mato Grosso (IFMT)
suzzy_rodrigues@hotmail.com

RESUMO

Diante da perspectiva emergencial, de práticas pedagógicas que facilitem o ensino-aprendizagem dos alunos nas aulas de Língua Portuguesa, apresenta-se um relato de experiência de uma aula, com o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação para a construção de mapas conceituais, que facilitam o processo organizacional da aprendizagem. Com embasamento teórico na Base Nacional Comum Curricular e teóricos da Língua Portuguesa, como Evanildo Bechara e Luiz Carlos Travaglia. Com o intuito de fundamentar a importância da ressignificação dos paradigmas que envolvem o ensino de nossa língua materna. Como recurso para trabalhar com a pragmática temática de análise sintática: período composto por coordenação e subordinação. O objetivo desse trabalho é mostrar como o uso de diferentes Tecnologias e mídias, corroboram para a eficácia do ensino-aprendizagem dos alunos, a construção de práticas que os coloquem como autores de sua aprendizagem, além de despertar um olhar mais atento dos educadores, quando ao uso contínuo e contextualizado desses recursos. Desse modo, foi possível observar que educandos, quando colocados como protagonistas, mostram-se mais interessados e motivados.

Palavras-chave: Tecnologias da Informação e Comunicação, Língua Portuguesa, Aprendizagem significativa, Ensino.

1 INTRODUÇÃO

Conforme Possari e Neder (2009), os processos de significação são materializados em signos que, por sua vez, podem ser verbais – oral ou escrito – ou não-verbais – sonoro/musical, visual, estático ou dinâmico – e que permitem a interação de diferentes formas. Alunos com espírito curioso e motivados facilitam enormemente o processo da inserção da Internet pelo professor, pois eles se adequam facilmente a Internet aos seus sistemas de estudo, além de estimularem e questionarem as qualidades do professor, tornam-se interlocutores lúdicos, indicando caminhos para os estudos, tirando dúvidas e planejando experiências que desafiem a turma a avançar cada vez mais, e, além do mais, parceiros dos sistemas pedagógicos de obtenção do conhecimento motivados pelas TIC's.

Com base nessas teorias e na necessidade de ressignificar o processo de aprendizagem, foi realizada uma intervenção com as turmas 8º e 9º ano, sobre um conteúdo muito importante da disciplina de Língua Portuguesa, o qual é a formação e compreensão dos períodos compostos por coordenação e por subordinação, os quais são imprescindíveis para a elaboração de um bom texto, levando em consideração diversos aspectos para formação da leitura e da escrita, refletindo sobre a importância de conhecer e saber utilizar esses recursos sintáticos. No primeiro passo, foi organizada uma sondagem com os educandos, para diagnosticar o que os mesmos já entendiam sobre a temática proposta. Logo depois, como atividade de casa, a educadora solicitou que os educandos pesquisassem sobre o conteúdo, para na aula posterior, discutirem sobre o mesmo, com exemplos e conceitos sobre cada um dos tipos de períodos e suas respectivas conjunções. A priori, os alunos demonstraram muita dificuldade, principalmente por esse tema envolver muitos outros, e por suas conjunções, muitas vezes serem parecidas e causar certa ambiguidade se não forem usadas de forma adequada. Dessa forma, a professora resolveu utilizar a tecnologia, para tentar facilitar um pouco os estudos dos discentes, já que é algo tão presente na vida de todos, principalmente para os adolescentes.

Nascidos depois dos anos 2000, no momento em que uma verdadeira revolução tecnológica aconteceu, os alunos de hoje demandam abordagens inovadoras quando o assunto é ensino. (ESPER, 2016).

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Geral

Trabalhar uma problemática vivenciada em sala de aula, a qual consistia em uma grande dificuldade que os educandos apresentavam, em compreender e diferenciar as orações coordenadas e subordinadas, já que as mesmas utilizam várias conjunções que acabam causando certa confusão nos alunos.

1.1.2 Específicos

Compreender a formação dos períodos compostos por coordenação e por subordinação, como processo extremamente relevante para a construção textual;
Utilizar as Tecnologias de Informação e Comunicação na produção de atividades;

2 METODOLOGIA

A educadora apresentou para os educandos a plataforma *"Goconqr*", um site educativo, totalmente gratuito, que tem um acesso muito simples e sem processos burocráticos, o mesmo pode ser cadastrado pelo facebook, ou só por e-mail. Trata-se de um site para a elaboração de mapas conceituais, quiz, slides, organogramas, formulários e muito mais. O site é muito simples de ser utilizado, e além do mais, possibilita aos alunos, que visualizem outros trabalhos desenvolvidos na plataforma. Foi proposto aos alunos como atividade, que cada um elaborasse no "Gonconqr" um mapa conceitual sobre as orações coordenadas e subordinadas, os mesmos poderiam ser apresentados de forma impressa, ou apenas enviado para o e-mail da professora, para que a mesma observasse e se necessário, solicitasse algumas melhorias.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As tecnologias da informação e comunicação, trazem novas formas e métodos de produção do conhecimento no ambiente escolar. Inovações tecnológicas permitem melhorar a relação Escola/professor; professor/estudante e estudante/estudante. “A tecnologia em si, entretanto, está demonstrando ser uma ferramenta poderosa para ajudar os professores fechar a brecha em sua capacitação, sobre o uso efetivo dos recursos digitais” (K.Purcell et al.., 2013). O uso da tecnologia em sala de aula tem modificado a forma como os jovens aprendem.

Segundo Ribeiro, Castro, & Regattieri (2007) os recursos tecnológicos disponíveis nas escolas devem ser utilizados para a contribuição do processo de ensino aprendizagem dos educandos de maneira que os resultados serão positivos. Com os avanços que estamos vivenciando, o desafio tem sido lidar com as tecnologias no ambiente educacional, muito se fala sobre um olhar para esta ferramenta que pode contribuir para o desenvolvimento do aluno em seu processo de ensino aprendizagem. Fazer com que os alunos se tornem criadores de novas tecnologias e para isso ele precisa ser instigado e despertado para entender seu papel na sociedade em que vivemos, ou seja, podemos perceber que a tecnologia leva a escola para fora dos muros.

Para tanto, faz-se necessário entender a utilização das ferramentas informatizadas e seus resultados. Para o gramático Evanildo Bechara (2009), o aluno não vai para escola para “viver na mesmice”. Sempre se vai para escola para ascender a posição melhor. A própria palavra educar, que é formada pelo prefixo latino educa, quer dizer conduzir. O papel da educação, é justamente tirar a pessoa do ambiente estreito em que vive, para alcançar uma situação melhor na sociedade.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Depois que os educandos elaboraram os mapas e apresentaram para a professora, a mesma elaborou um quiz avaliativo no “*Goconqr*” sobre o mesmo conteúdo, e solicitou que os discentes respondessem. Depois de respondido, a educadora mostrou os resultados do número de acertos para os educandos, e discutiram sobre as questões incorretas também. É importante não nos esquecermos, que o uso da tecnologia, assim como qualquer outro recurso, só será significativo para aprendizagem, se o mesmo estiver atrelado a um objetivo a ser alcançado, e com foco definido. Será um enorme engano e desperdício, se forrem utilizados apenas para “passar o tempo” ou como forma de entretenimento para os educandos. (MORAN; MASETTO; BEHRENS; 2015)

Sendo assim, a educadora continuou usando esses e outros recursos em sala de aula, pois os

educandos quando desafiados a usarem algo novo, a priori podem se sentir desmotivados, mas quando percebem que tal recurso está contribuindo para sua aprendizagem e que é algo que eles estão criando, ficarão cada vez mais envolvidos e motivados. Reforçamos novamente, a importância de objetivação quanto ao uso de quaisquer recursos, lembrando sempre que deve favorecer o protagonismo dos discentes. “O papel da tecnologia no processo ensino-aprendizagem subentende uma concepção do que vem a ser o aprender e o ensinar. O uso da tecnologia está além do ‘fazer melhor’, ‘fazer mais rápido’, trata-se de um ‘fazer diferente” (ROLKOUSKI, 2011, p. 102).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados foram extremamente satisfatórios, claro que alguns alunos demonstraram certa resistência em utilizar a plataforma para desenvolver as atividades solicitadas, mas por fim acabaram fazendo, e gostaram do site, pois o mesmo possui várias ferramentas de personalização para os trabalhos nele elaborados. Foi possível perceber, que a maioria dos educandos apresentou uma maior compreensão do conteúdo, após a realização dos mapas, já que os mesmos tiveram que pesquisar e estudar para montar seu mapa conceitual.

Dessa forma, tornaram-se agentes de seu conhecimento, algo fundamental para sua formação social e acadêmica. Com essa progressão dos educandos, a educadora continuou trabalhando com os discentes sobre o mesmo conteúdo, pois é um processo longo e importantíssimo, o qual deve ser trabalhado de forma precisa, pois são processos que serão trabalhados em anos posteriores, mas de forma geral, pode-se concluir que essa associação de Língua Portuguesa e tecnologia, é possível e traz resultados satisfatórios e relevantes.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular.** Educação é a Base. Brasília: Secretaria da educação básica, 2018.

BECHARA, E. **Moderna Gramática Portuguesa.** 37. Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

ESPER, D. S. **Caracterizando os processos de revisão e reescrita no Ensino Fundamental II**. Campinas: Relatório de Pesquisa, 2016.

GOCONQR. Disponível em: https://www.goconqr.com/pt-BR/account/edit#_=**. Acesso em: 15, mai. 2020.**

K. Purcell et al., (2013). **Como os professores estão usando a tecnologia em casa e no Cassroms Washigton,** DC: Internet & American Life Project do Pew Resead .

MORAN, J. M; MASETTO, M. T; BEHRENS, M. A. **Novas Tecnologias e Mediações Pedagógicas.** São Paulo: Papirus, 2015.

POSSARI, L. H. V; NEDER, M. L. C. Material didático para a EaD: processo de produção. Cuiabá: EdUFMT, 2009.

RIBEIRO, A.; CASTRO, J.; REGATTIERI, M. **Tecnologias na sala de aula, uma experiência em escolas públicas de ensino médio**. Brasília: UNESCO, 2007.

ROLKOUSKI, E. **Tecnologias no ensino de Matemática.** Curitiba: Ibpex, 2011.

TRAVAGLIA, L, C. Gramática e interação: Uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez, 1996.

31/JUL e 1 e 2/AGO 2020
IV CONEPI
IV CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO & PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES
conepi.contatosempreendimentos.com.br
Evento 100% Online

MODELO DE ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES EM AULA DE ESPANHOL LÍNGUA ADICIONAL: UMA EXPERIÊNCIA

BARRETO, Paloma da Silva
Universidade Federal do Rio de Janeiro
palomasilbar@gmail.com

Orientador: MATEO-RUIZ, Miguel
Universidade Federal do Rio de Janeiro
miguelmateoruiz@letras.ufrj.br

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo a descrição e a análise da aplicação de um plano de aula de espanhol baseado no modelo de rotação por estações em uma turma do Cursos de Línguas Abertos à Comunidade da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CLAC/UFRJ). Os modelos tradicionais de educação, caracterizados por uma dinâmica enrijecida, vêm sendo desafiados pelas mudanças ocorridas na sociedade nas últimas décadas. As ascensões das novas tecnologias e da cultura digital têm exigido o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que confiram maior autonomia aos educandos, além de possibilitar a personalização do ensino na mesma medida em que fomenta o trabalho colaborativo. O ensino híbrido nasce neste contexto (ANDRADE e SOUZA, 2006; BACICH e MORAN, 2018), propondo modelos que modificam os papéis tradicionalmente atribuídos a professores e alunos. Com o tema "La importancia de la memoria", o plano de aula aplicado visava atender à ementa estipulada para a turma de Espanhol II do CLAC através da organização da sala em três estações de trabalho pelas quais todos os alunos deveriam passar ao longo da aula. A partir de materiais selecionados sobre o mesmo assunto, o Golpe Militar no Chile de 1973, a dinâmica e as atividades envolvidas foram pensadas para possibilitar o desenvolvimento das mais diversas habilidades linguísticas através da produção e leitura crítica de diferentes gêneros textuais. A análise da aplicação deste plano de aula é produzida a partir da observação e autoavaliação da professora, assim como das respostas dadas pelos alunos a um questionário aplicado posteriormente. A partir dos instrumentos de análise, verificou-se que o modelo de rotação por estações contribuiu para a realização de uma aula mais dinâmica, em que os alunos adotaram uma postura mais ativa e o professor pode mediar o trabalho individual de forma mais personalizada. Os resultados indicaram

que, apesar do plano de aula ter se mostrado um pouco complexo para o tempo estipulado, ele permitiu o trabalho de diversas habilidades linguísticas e dos conteúdos programáticos preestabelecidos.

Palavras-chave: Ensino híbrido. Rotação por estações. Ensino de espanhol. Ensino de língua adicional.

1 INTRODUÇÃO

Os modelos tradicionais de educação têm se baseado em uma dinâmica em que o professor é o centro da sala de aula e os estudantes são coadjuvantes passivos do processo de ensino-aprendizagem. Estes modelos vêm sendo desafiados pelas diversas mudanças ocorridas na sociedade nas últimas décadas, em especial por aquelas relacionadas à ascensão das novas tecnologias e da cultura digital. Este contexto exige que se elaborem e se apliquem novas estratégias de organização e condução de uma aula, que possibilitem uma maior autonomia dos educandos, a personalização do ensino e o fomento do trabalho colaborativo.

Neste artigo, será analisada a aplicação de um plano de aula de espanhol língua adicional desenvolvido a partir do modelo de rotação por estações, uma proposta de organização do processo de ensino-aprendizagem que se baseia no rodízio dos alunos por estações de trabalho a partir de um roteiro preestabelecido, em uma turma do Cursos de Línguas Abertos à Comunidade da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CLAC/UFRJ). Desenvolvido no âmbito do ensino híbrido, este modelo possibilita a reconfiguração da sala de aula tradicional, em que os alunos seriam estimulados a adotar uma postura mais autônoma e ativa e o professor assumiria o papel de mediador do processo (OLIVEIRA; PESCE, 2018).

O plano de aula foi pensado para incentivar uma reflexão sobre a importância da memória, entendendo-a como um processo de construção social em disputa, dialogando assim com temas abordados em aulas anteriores e com o conteúdo programático estipulado para o nível da turma. A sala foi organizada em três estações de trabalho, para cada qual foram selecionados materiais impressos ou audiovisuais. Estes materiais abordavam o mesmo assunto: o golpe militar no Chile em 1973. Cada estação previa a produção de um texto (escrito ou oral) a ser desenvolvido a partir dos

materiais escolhidos. Para analisar a experiência, partiu-se da observação da aula, da autoavaliação da professora e avaliação dos alunos por meio de um pequeno questionário aplicado na aula seguinte.

Neste artigo, descreve-se o momento da aplicação do plano de aula e as posteriores reflexões sobre esta experiência, com a identificação das potencialidades e êxitos da utilização do modelo em uma aula de língua adicional, as limitações impostas pela estrutura do espaço da sala de aula e as possíveis sugestões para uma melhora em sua realização. Na sequência, apresentam-se os objetivos deste artigo, uma breve contextualização sobre o projeto CLAC, a metodologia deste trabalho, sua fundamentação teórica e, por fim, trazem-se os resultados e as conclusões obtidos desta experiência.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Descrever e analisar a aplicação de um plano de aula baseado no modelo de rotação por estações em uma turma de espanhol do CLAC/UFRJ.

1.1.2 Objetivos específicos

- Contribuir para a reflexão crítica do uso de metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem a partir de uma experiência de aplicação;
- Refletir sobre o uso de metodologias ativas na organização de uma aula de língua adicional, identificando suas potencialidades e limitações.

2 O PROJETO CLAC

O CLAC é um projeto de extensão da Faculdade de Letras da UFRJ que promove cursos de línguas presenciais para a comunidade acadêmica e não-acadêmica. Como um dos seus principais objetivos, o projeto proporciona um espaço de formação de futuros professores de idiomas. As aulas são ministradas pelos alunos dos cursos de graduação da Faculdade de Letras da UFRJ, “selecionados

por concurso e orientados por professores dos respectivos setores de línguas dos Departamentos da Faculdade”[80].

O Curso de Espanhol do CLAC é dividido em seis níveis, do Espanhol I ao Espanhol VI. Cada nível, que possui carga horária de 60 horas, é cursado em um semestre. Este curso é estruturado e pensado coletivamente entre orientadores e monitores a partir de ideia de linguagem enquanto “instrumento de mediação, fornecido pela cultura, entre o sujeito e o objeto do conhecimento” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, 2019, p. 34). Ao longo das aulas que formam o curso, o espanhol é apresentado aos estudantes a partir de diferentes fontes, como o livro didático e materiais autênticos (ou seja, que não foram produzidos para fins didáticos). Estas fontes apresentam mostras da língua em uso, trabalhadas pelo professor de forma contextualizada e com objetivos comunicativos.

Nas aulas do Espanhol II, trabalha-se a narração de eventos no passado, a descrição de ambientes e pessoas no passado, a comparação entre passado e presente, entre outros pontos da ementa. Dentre os conteúdos programáticos abordados neste nível, destacam-se alguns tempos verbais no passado (pretérito indefinido, pretérito perfeito composto e pretérito imperfeito) e o contraste no uso destes tempos.

3 METODOLOGIA

O plano foi aplicado no segundo tempo de aula aos 14 alunos presentes na turma de Espanhol II. Esta turma recebia aulas semanais com duração de quatro horas, com um intervalo de 15 minutos entre os dois tempos. Este plano de aula tinha como objetivo inicial proporcionar um ambiente de ensino-aprendizagem mais dinâmico e que permitisse certa autonomia dos alunos, contribuindo para a reflexão da importância da memória coletiva em relação a eventos históricos que dialogam com discussões atuais. Além disso, a partir dele, buscou-se viabilizar o desenvolvimento das mais diversas habilidades linguísticas, como a compreensão leitora, a expressão e a interação oral, a produção oral, a produção escrita e a compreensão audiovisual. Os materiais e atividades envolvidos possibilitariam a produção e a leitura crítica de diferentes gêneros textuais, atendendo à ementa e ao conteúdo programático estipulados no Catálogo de Espanhol do CLAC.

[80]Disponível em <https://clac.letras.ufrj.br/index.php#quemsomos>. Acesso em: 17 jun. 2020.

Para esta parte da aula, foi estipulado o tema "*La importancia de la memoria*", que dialogava com diversas temáticas já tratadas ao longo do semestre, como experiências de vida, memórias da infância, fatos históricos e comparação entre o passado e o presente. Os alunos foram comunicados então que todos os materiais falariam sobre mesmo assunto: o golpe militar no Chile em 1973. Este fato representa um momento na história da América Latina que desembocou em um regime político autoritário de 17 anos responsável pela tortura de mais de 40 mil pessoas e o assassinato de mais de três mil.[81]

A sala de aula se dividiu em três estações de trabalho. Elas se constituíram basicamente por cadeiras posicionadas em círculos com os materiais impressos dispostos naquelas em que estavam previstos. Os alunos foram divididos nestes três espaços aleatoriamente. Após realizada a atividade proposta em cada estação, eles deveriam seguir para a estação posterior, até passar pelas três. As instruções para cada uma foram explicadas previamente e colocadas no quadro negro conforme exposto abaixo:

ESTACIÓN 1	***ESTACIÓN 2***	***ESTACIÓN 3***
- Discutir y comparar los textos I y II en parejas; *- Individualmente, hacer un audio de hasta tres minutos sobre las ideas discutidas*	*- Elegir una de las dos imágenes y producir un relato en el pasado de hasta 10 líneas sobre el momento en que se sacó la fotografía, como si fueras su fotógrafo*	*- Ver el capítulo de "Una historia necesaria" y escribir un resumen de hasta 10 líneas en 3ª persona sobre la historia*

Em relação ao tempo de permanência nas estações, optou-se por deixar os alunos livres para cumprirem os objetivos determinados pelo tempo que achassem necessário. Esta decisão foi tomada porque se havia observado anteriormente que os alunos possuíam diferentes níveis de dificuldade nas diversas habilidades linguísticas trabalhadas na dinâmica.

As estações foram numeradas para que houvesse uma ordem de passagem entre elas. Os estudantes que começassem na Estação 1 deveriam seguir para a Estação 2 quando acabassem a

[81]Dados da Comissão Valech. Disponível em <https://www.indh.cl/destacados-2/comision-valech/>. Acesso em 17 jun. 2020.

atividade. Aqueles que começassem na 2 deveriam seguir para a Estação 3. Por fim, os que começavam na 3 deveriam seguir para a 1.

É preciso destacar que os trabalhos feitos pelos alunos (áudio e textos) seriam avaliados e reavaliados simultaneamente à sua produção. A ideia era a de que os estudantes recebessem um retorno imediato em relação às suas produções, para que pudessem aperfeiçoá-las ainda durante a aula.

Estação 1

O material base para esta estação foram dois textos: o verbete da Wikipedia "*Golpe de Estado en Chile de 1973*"[82] (adaptado) e o poema 48 da obra "*La Ciudad*", de Gonzalo Millán. Os alunos deveriam, em duplas, discutir e comparar os dois textos em espanhol. A partir disso, eles deveriam produzir um áudio de até três minutos, também em espanhol, comparando estes textos.

Os textos trabalhados narram o mesmo fato histórico: a ação militar que destituiu o presidente eleito Salvador Allende em 11 de setembro de 1973. Assim, um dos objetivos da Estação 1 era fomentar a interpretação e a comparação de textos pertencentes a gêneros textuais distintos, que abordam o mesmo assunto através de linguagens diferentes e possuem funções comunicativas distintas. Além disso, nesta estação se desenvolveria a expressão e interação oral no diálogo entre os alunos e a produção oral planejada na gravação dos áudios. A produção do áudio era o objetivo final que envolvia o uso dos alunos de seus celulares. Eles foram instruídos a planejar o áudio em um papel antes de produzi-lo. Nesta atividade, eles teriam a possibilidade de fazer seu áudio, escutá-lo e, caso necessário, produzir um novo, corrigindo possíveis erros. Estes erros poderiam ser identificados pelo próprio aluno ou com o auxílio da professora.

Estação 2

Na Estação 2, foram disponibilizadas duas imagens históricas em preto e branco em folhas impressas, com as seguintes legendas:

Figura 1 - Tropas chilenas bombardean el Palacio de la Moneda, donde se refugia el presidente Salvador Allende durante el golpe de Estado dirigido por Pinochet (11/9/1973)

[82]Disponível em <https://es.wikipedia.org/wiki/Golpe_de_Estado_en_Chile_de_1973>. Acesso em: 17 jun. 2020.



Fonte: El País[83]

Figura 2 - En la conmemoración del Día Internacional del Trabajo, el ejército lanza gases lacrimógenos en los manifestantes. Por primera vez en diez años, el Comando Nacional convocó a los trabajadores para a la conmemoración. (1/5/1983)



Fonte: Museo de la Memoria y los Derechos Humanos[84]

[83]Disponível em <https://elpais.com/internacional/2013/09/10/album/1378806768_402145.html#foto_gal_4>. Acesso em: 25 jul. 2020.
[84]Disponível em <http://www.archivomuseodelamemoria.cl/index.php/158536;isad>. Acesso em: 25 jul. 2020.

Cada aluno deveria selecionar uma das fotos e escrever um relato com no mínimo cinco e no máximo dez linhas como se tivessem sido o fotógrafo que a tirou. Neste relato, eles deveriam narrar no passado o momento em que tiraram a foto com o olhar dos tempos contemporâneos.

Esta estação envolve a interpretação de imagens associadas às legendas. O objetivo final envolve uma pequena produção escrita que mescla imaginação e realidade, estimulando uma criatividade associada à criticidade em relação a processos históricos. Este texto, ao ser produzido no passado, possibilitaria um contexto de uso dos tempos verbais trabalhados ao longo do semestre.

Estação 3

Nesta última estação, os alunos assistiriam a um capítulo de "*Una historia necesaria*"[85], uma série de narrativas que contam as histórias de 16 casos de prisioneiros desaparecidos, descrevendo as violações dos direitos humanos a que foram submetidos durante a ditadura do general Augusto Pinochet. Os capítulos da série são independentes, pois cada um relata a história de um desaparecido político através de depoimentos de parentes, amigos ou testemunhas. O episódio escolhido fala sobre Alfredo García a partir da carta de sua mulher Silvia Vera. O vídeo de aproximadamente quatro minutos é narrado em primeira pessoa.

Os alunos foram instruídos previamente a baixar este vídeo em seus celulares individualmente e a levar fones de ouvido para a aula. Nesta estação, eles deveriam assistir sozinhos a este vídeo e escrever um resumo em terceira pessoa sobre a história em até dez linhas.

A produção textual também é o objetivo final da Estação 3. Esta produção, no entanto, envolve a capacidade de adaptar a história contada no vídeo em primeira pessoa para um texto escrito em terceira pessoa. Assim como a atividade da Estação 2, este texto também exige o uso de elementos linguísticos associados à construção de narrativas no passado. Além disso, os alunos são expostos a um material audiovisual que eles devem ser capazes de compreender. Para isto, estariam livres para assistir ao capítulo da série quantas vezes achassem necessário.

INSTRUMENTOS DE ANÁLISE

[85]Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=Ek20GxVlGsY>. Acesso em: 17 jun. 2020.

A aplicação do plano de aula foi analisada a partir da observação da professora em sala de aula no momento da dinâmica e da sua posterior autoavaliação. Além disso, para entender melhor como se deu a recepção do plano de aula pelos alunos de forma mais sistematizada, eles receberam, na aula seguinte, um pequeno questionário em que puderam opinar anonimamente sobre a dinâmica da aula anterior. O questionário era composto pelas quatro perguntas abaixo:

1 – O que você achou da dinâmica da aula? Para você, quais foram os pontos positivos e os pontos negativos da aula? Por quê?

2 – No que você mais sentiu dificuldade? Por quê?

3 – Qual tarefa você mais gostou de realizar e qual tarefa menos gostou? Por quê?

4 –O que você acha que poderia ter sido melhor e por quê?

4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Como uma tendência para a educação do novo milênio surgiu o ensino híbrido, que é definido por Andrade e Souza (2016) como uma nova proposta de ensinar e aprender que combina ensino presencial e *on-line*. O ensino híbrido, no entanto, vai muito além da simples inserção da internet em sala de aula. Para Bacich e Moran (2018), uma educação híbrida deve privilegiar a aprendizagem ativa dos alunos – individualmente e em grupo. Os autores apontam para a importância da incorporação na sala de aula de novas dinâmicas, que dialogam com as práticas contemporâneas de comunicação:

> Outra integração necessária é a de prever processos de comunicação mais planejados, organizados e formais com outros mais abertos, como os que acontecem nas redes sociais, em que há uma linguagem mais familiar, uma espontaneidade maior, uma fluência constante de imagens, ideias e vídeos. (p. 2-3)

É importante destacar que os modelos de ensino híbrido modificam os papéis atribuídos a professores e alunos nos modelos tradicionais (BACICH; NETO; TREVISANI, 2015), produzindo uma nova relação entre estes atores, o processo de ensino-aprendizagem e o espaço físico. A mudança na configuração da sala de aula e na dinâmica do ensino exige uma postura mais ativa dos estudantes, pois como explicam Bacich e Moran (2018), “a combinação de aprendizagem por desafios, problemas

reais e jogos com a aula invertida é muito importante para que os alunos aprendam fazendo, aprendam juntos e aprendam no próprio ritmo" (p.3). Neste contexto, a mediação realizada pelo professor dentro da sala de aula é fundamental para que a autonomia dos alunos possa ser exercida de modo prospectivo.

A partir da ideia de ensino híbrido, se desenvolveram algumas propostas ou modelos de organização do processo do ensino-aprendizagem. Dentre eles se destaca o modelo de rotação por estações. Andrade e Souza (2016) explicam em que consistem os modelos de ensino que se baseiam na dinâmica da rotação:

> Os modelos de Rotação permitem que os estudantes de um curso ou de uma disciplina, em um roteiro preestabelecido pelo professor, passem algum tempo imersos em diferentes estações de ensino, em que pelo menos uma tem que ser on-line. (p. 4)

Segundo Andrade e Souza (2016), no modelo de rotação por estações, o professor deve organizar a sala em pontos específicos, com uma programação fixa, para que os alunos possam fazer um rodízio nesses pontos (estações). Em cada um deles, os alunos devem cumprir um objetivo ou atividade. O tempo para a permanência em cada estação pode ser estabelecido pelo professor ou pode ser aquele que o aluno necessite para cumprir o objetivo da estação.

De acordo com Bacich e Moran (2018), estas estações devem funcionar de modo independente uma das outras, embora apresentem certa integração para que, ao final da aula, todos possam ter tido a oportunidade de ter acesso a todos os conteúdos e passado por todas as estações. Bacich, Neto e Trevisani (2015) destacam a importância da utilização de recursos variados neste modelo, como vídeos, leituras, trabalhos individuais e colaborativos. Isto facilitaria a personalização do ensino, já que os alunos apresentam individualmente maior ou menor desenvoltura em relação às diferentes linguagens, aos distintos recursos e às diversas habilidades.

Nesta estrutura, o professor deve acompanhar o andamento dos grupos, levantar conhecimentos prévios, estimular o trabalho colaborativo e sistematizar os aprendizados. Além disso, é fundamental que acompanhe de forma mais próxima os estudantes que precisarem de mais atenção individual (BACICH; NETO; TREVISANI, 2015).

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os 14 alunos presentes foram divididos em três grupos e estes grupos foram alocados nas três estações de trabalho. Antes de iniciar as atividades, foi explicado pela professora todo o funcionamento da dinâmica e de cada uma das estações, conforme descrito anteriormente. Estas instruções também foram postas no quadro.

A partir do início dos trabalhos, a professora percorreu cada uma destas estações para ajudar no andamento das atividades ou elucidar dúvidas dos alunos individualmente ou dos grupos. Na Estação 1, o principal papel da professora foi o de guiar os grupos na interpretação e comparação dos dois textos. Observou-se que os alunos, de um modo geral, apresentavam bastante disponibilidade e interesse no debate com seus colegas sobre os textos. Na prática, contudo, as discussões se davam entre todos aqueles que estavam na estação no momento, e não apenas em duplas. Os alunos não tiveram muita dificuldade de compreensão do Texto I, o verbete da Wikipédia. No entanto, o Texto II, o poema 48 da obra "*La Ciudad*", exigiu muitos esclarecimentos e contextualizações, que foram explicadas e também sistematizadas num espaço da lousa, para que atendessem aos estudantes presentes na Estação I naquele momento, mas também aos que chegassem posteriormente.

O Texto II se mostrou muito complexo para o nível da turma (Espanhol II). Mesmo sendo disponibilizado no quadro o significado de palavras e a contextualização de certos termos e nomes, os alunos apresentaram um pouco de dificuldade com o poema. Foi preciso bastante intervenção da professora neste sentido. Uma opção possível e simples seria a troca deste texto por um outro, com uma linguagem mais acessível, mas que se mantivesse dentro do gênero textual poema e, obviamente, também abordasse o mesmo evento histórico.

Na produção dos áudios, também na Estação 1, os alunos optaram por se isolar em algum espaço mais silencioso da sala de aula. Muitos deles reclamaram de não ter disponível um lugar para produzir o áudio, pois a sala estava bastante barulhenta e agitada em meio a tantas atividades. Alguns acharam necessário fazer isso no pátio. Este problema foi mencionado em dois questionários. "Senti dificuldade de me concentrar porque eram muitas pessoas falando ao mesmo tempo", relatou um dos alunos por escrito. "Não gostei de ter que comparar dois textos porque estava barulhenta a aula, então não dava pra se concentrar muito", destacou outro aluno ou aluna.

Esse barulho, no entanto, estava completamente relacionado à dinâmica, pois os alunos conversavam bastante entre si sobre as atividades e os materiais, além de demandarem bastante auxílio da professora. Dentre estas demandas, alguns estudantes pediram para que tivessem seus áudios avaliados pela professora, de modo que pudessem gravá-los novamente para melhorá-lo.

A partir desta problemática observada pela professora e relatada por alguns alunos, é possível refletir como espaço físico de uma sala de aula tradicional pode se mostrar, muitas vezes, desafiador a mudanças na dinâmica do processo formal de ensino-aprendizagem. Está bem claro que por ser um ambiente uniformizador, a sala de aula tradicional não é tão compatível com a ideia de estações, em que dinâmicas diferentes são realizadas ao mesmo tempo: assistir a um vídeo e escrever um texto são, por exemplo, atividades silenciosas; discutir sobre textos e produzir áudios, por outro lado, provoca bastante barulho. Neste caso, é importante certa flexibilidade e capacidade de adaptação do professor e dos alunos. Controlar um pouco mais o barulho produzido pela turma seria uma possibilidade, assim como planejar melhor um lugar para a produção dos áudios, seja dentro ou fora do espaço da sala de aula.

As Estações 2 e 3 previam uma dinâmica mais individual, porém os alunos constantemente dialogavam entre si. Nestas estações, foram identificados poucos problemas de compreensão dos materiais trabalhados (imagens/legendas e vídeo). Por outro lado, houve muita demanda de atendimento aos alunos relacionada à produção textual. Por não terem acesso à internet, os alunos ficaram impedidos de buscar sozinhos apoio a dúvidas sobre vocabulário, construções sintáticas e outras.

Em todas as estações os alunos sentiram falta da possibilidade de acessar à internet para a produção oral (áudio) e escrita (textos). Isto os impediu de terem mais autonomia na realização destas atividades. Foi preciso bastante intervenção da professora no sentido de ajudá-los com vocabulários, construções sintáticas etc.

A aplicação deste plano de aula exigiu atenção e trabalho constantes da professora. Durante a aula, o atendimento aos alunos foi realizado a todo momento, se mostrando inclusive insuficiente, pois mais de um aluno demandava ajuda ao mesmo tempo. No questionário, um aluno ou aluna relatou esse problema: “Há palavras que não sei em espanhol, eu gostaria de pesquisar na internet e depois verificar com a professora se está correto porque todos os alunos tirando dúvidas ao mesmo tempo atrapalha.” Para resolver este problema, uma das possibilidades seria a disponibilização de dicionários físicos nas estações para a consulta dos alunos. Em outros contextos de aplicação do modelo, pode ser pensada a divisão da turma em grupos menores ou mesmo a atuação de mais de um professor.

A avaliação constante dos áudios e dos textos que eram produzidos e aperfeiçoados pelos alunos exigia rapidez, o que acabou gerando correções e análises mais superficiais. Observou-se posteriormente a importância de trabalhar as produções escritas e orais fora do tempo e do espaço da

aplicação do plano de aula, através da exposição dos problemas mais comuns identificados e da solicitação de novas produções a partir da identificação destes problemas.

Quando os primeiros alunos começaram a terminar o rodízio, eles foram convidados a apresentar uma das atividades realizadas nas estações para toda a turma. Nestes momentos, os alunos deveriam parar o trabalho nas estações para assistir à pequena apresentação dos colegas. Dentro do tempo de aula, apenas alguns alunos tiveram tempo de apresentar alguma de suas produções. Aqueles que escolheram o áudio, apresentavam oralmente para a turma o mesmo texto gravado (ou mesma ideia contida nele). Aqueles que escolheram um dos textos, fizeram a leitura dos mesmos para a turma.

Nitidamente, o ambiente da sala de aula evidenciava bastante vivacidade ao longo das duas horas de aplicação do plano de aula. Isto se refletiu nas respostas dos questionários respondidos. “Achei a melhor dinâmica do semestre”, disse um dos alunos por escrito. “Trouxe dinâmica para a aula”, opinou outro(a). Além destas, houve respostas utilizando adjetivos como “interessante”, “diferente”, “produtivo” e “criativo” para caracterizar a experiência. Por outro lado, também houve comentários críticos em relação a aplicação do plano de aula. “Acho que a organização da atividade não foi boa, ficou bagunçado”, apontou um aluno ou aluna.

Em sala, observou-se que os alunos tiveram entre si diferentes relações com a dinâmica prevista pelo modelo de rotação por estações. A maioria deles se mostrou bastante entusiasmada durante o tempo da aula, enquanto alguns aparentavam certo desconforto, apesar de não verbalizarem mesmo quando perguntados. Nos questionários, isso pareceu também ter relação com as dificuldades e facilidades individuais na realização das atividades previstas. Alguns alunos relataram, por exemplo, dificuldade na produção dos áudios em função de timidez. “Gostei menos de gravar o áudio, porque gravar a voz intimida e me deixa insegura”, escreveu uma aluna.

O tema da aula, apesar de muito relevante, é bastante complexo e desconhecido pelo público de estudantes brasileiros em geral. Nesta turma especificamente, enquanto alguns alunos pareciam possuir um certo conhecimento sobre o golpe militar no Chile de 1973 e o contexto de imposição de uma ditadura neste país, uma parte deles aparentemente não estava a princípio muito inteirada em relação a este assunto. Para resolver isto, uma boa solução seria trabalhar esta temática antes da dinâmica, fora do tempo previsto para ela, com alguma discussão que englobasse toda a turma ao mesmo tempo.

A maioria dos alunos conseguiu realizar todo o rodízio previsto, realizando todas as atividades propostas em cada estação no tempo da aula. Alguns poucos acabaram levando mais tempo nas atividades e, por isso, não puderam concluir o rodízio. A falta de tempo para a realização de toda a

dinâmica foi uma reclamação quase geral entre os alunos. Dos dez questionários respondidos, oito apontaram o tempo total estipulado como insuficiente. Dentre estas respostas, destaca-se a sugestão de uma aluna: “Acho que as tarefas poderiam ser mais simples, demandando menos tempo (para não ficar tão cansativo)”.

Na maioria os questionários, a característica da aula mais elogiada foi a possibilidade de trabalhar diversas habilidades linguísticas, como a compreensão leitora, a expressão e a interação oral, a produção oral, a produção escrita e a compreensão audiovisual. Um aluno ou aluna escreveu: “Pude trabalhar a fala, audição e escrita de forma mais leve e natural.” Em outra resposta, um dos educandos disse: “A aula foi completa. Ler, escrever, ouvir e falar. Tudo foi trabalhado.” Dos dez questionários, oito mencionaram de alguma forma este aspecto. Este resultado demonstra que a aplicação do modelo de rotação por estações pode ser bastante eficiente em uma aula de língua ao colocar no centro da aula não a exposição de conteúdos pelo professor, mas a produção linguística ativa dos alunos. A estrutura da sala de aula em estações ainda facilita a realização de atividades diversas que trabalhem as mais variadas habilidades que envolvem o ensino-aprendizagem de uma língua adicional.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, foi descrita e analisada uma experiência de aplicação de um plano de aula de espanhol língua adicional baseado no modelo de rotação por estações, contribuindo para a reflexão do uso de metodologias ativas e das suas possibilidades e limitações numa aula de língua adicional. Os resultados expostos indicaram que o plano de aula foi recebido com bastante entusiasmo pelo grupo de educandos, impondo uma nova dinâmica de ensino-aprendizagem e estimulando a adoção de uma postura mais ativa dos alunos. Além disso, o modelo adotado permitiu o trabalho de diversas habilidades linguísticas e dos conteúdos programáticos preestabelecidos para a turma.

Por outro lado, o plano de aula também se mostrou um pouco complexo para o tempo estipulado. Além disso, houve algumas limitações estruturais que impediram o pleno desenvolvimento das atividades, como a disposição do espaço e a falta de acesso à internet. Na identificação destes problemas, foi essencial a escuta dos comentários dos alunos em sala de aula e a aplicação do questionário anônimo. Como possibilidades de melhoras na realização desta experiência, seria possível pensar, por exemplo, na reformulação do roteiro, de modo a simplificá-lo, tornando-o

mais adequado ao tempo de duas horas. A princípio, a falta de acesso à internet para a produção textual poderia ser amenizada com a disponibilização de dicionários físicos. Além disso, pensando numa reformulação do roteiro, seria possível pensar um plano de aula que previsse a continuação do trabalho de produção textual, numa etapa de revisão do que foi produzido em sala, num espaço em que os alunos tivessem acesso à internet.

A ideia de ensino híbrido nasce, entre outros fatores, da identificação da necessidade de inserção das novas tecnologias na educação. Por outro lado, a dificuldade de acesso à internet e a outros recursos tecnológicos faz parte não só da realidade dos diferentes espaços de educação no Brasil, como da vida de inúmeros educandos do país. Nesta experiência, observou-se que a adoção de um modelo preestabelecido, como o de rotação por estações, precisa passar pela adaptação à realidade estrutural do espaço e às características do grupo de educandos envolvido.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN*, José* Manuel. **Aprender e ensinar com foco na educação híbrida.** São Paulo. Revista Pátio, v. 17, n. 25, p. 45-47, 2015. Disponível em <http:/www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2015/07/hibrida.pdf>. Acesso em 17 jun. 2020.

BACICH*,* L.*;* TANZI NETO, A.; TREVISANI*, F. de M. (*Orgs.*)* **Ensino Híbrido*:* Personalização e *Tecnologia na Educação.*** Porto Alegre: Penso, 2015. 270p.

EL PAÍS. **40 años del golpe de Estado em Chile**. Disponível em <https://elpais.com/internacional/2013/09/10/album/1378806768_402145.html#foto_gal_1>. Acesso em 25 jul. 2020.

GOLPE de Estado en Chile de 1973. In: **Wikipedia: la enciclopedia libre**. Disponível em: <https://es.wikipedia.org/wiki/Golpe_de_Estado_en_Chile_de_1973>. Acesso em 28 jul. 2020.

MILLÁN, Gonzalo. **La ciudad**. Montreal: Maison Culturelle Quebec, 1979. Disponível em <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-8036.html>. Acesso em 28 jul. 2020.

MUSEO DE LA MEMORIA Y LOS DERECHOS HUMANOS. **Item 000051 - Parque O'Higgins, Santiago, 1 mayo 1984**. Disponível em <http://www.archivomuseodelamemoria.cl/index.php/158536;isad>. Acesso em 25 jul. 2020.

OLIVEIRA, Maria Izabel; PESCE, Lucila. **Emprego do modelo rotação por estação para o ensino de língua portuguesa.** Teccogs: Revista Digital de Tecnologias Cognitivas, TIDD | PUC-SP,

São Paulo, n. 16, p. 103-118, jul-dez. 2018. Disponível em: <http://www4.pucsp.br/pos/tidd/teccogs/artigos/2017/edicao_16/teccogs16_artigo05.pdf>. Acesso em 17 jun. de 2020.

PRUDENTE, Natália Leão. **O processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa por meio do modelo de rotação por estações.** LínguaTec, Bento Gonçalves, v. 1, n. 2, p. 52-73, nov. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/LinguaTec/article/view/1580/1332>. Acesso em 25 jul. 2020.

SOUZA, P. R.; DE ANDRADE, M. D. C. F. (2016). **Modelos de rotação do ensino híbrido: estações de trabalho e sala de aula invertida.** Revista E-Tech: Tecnologias para Competitividade Industrial, 9(1), 03-16. Disponível em: <http://etech.sc.senai.br/index.php/edicao01/article/view/773/425>. Acesso em 25 mai. 2020.

UNA HISTORIA NECESARIA. ***Una Historia Necesaria (The Suspended Mourning) / Cap 01 Alfredo García***. (4m4s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ek20GxVlGsY>. Acesso em 25 jul. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Catálogo CLAC. **Descritivo acerca dos Cursos de Línguas Abertos à Comunidade vigentes em 2019-2020**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2019. Disponível em: <https://clac.letras.ufrj.br/arquivos/CatalogoClac2019-2020-230819.pdf>. Acesso em 18 jun. 2020.

31/JUL e 1 e 2/AGO 2020
IV CONEPI
IV CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO & PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES
conepi.contatosempreendimentos.com.br
Evento 100% Online

MUSICALIZAÇÃO NA INFÂNCIA: EXPRESSÃO DA ARTE E INTERAÇÃO DA CRIANÇA

ALMEIDA, Sandra Rejane Viana de
Mestranda em Sociedade e Cultura na Amazônia
Universidade Federal do Amazonas (PPGSCA)
srejanealmeida@gmail.com

SOARES, Artemis de Araújo
Dra. em Ciência do Desporto
Universidade Federal do Amazonas (PPGSCA)
artemissoares@yahoo.com.br

RESUMO

Este artigo se refere à descrição e execução do projeto pedagógico intitulado *Dó, ré, mi, fá: recriar para brincar* realizado no CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil Argentina Barros, escola pública na cidade de Manaus-AM, cuja temática está voltada para a musicalização na infância, e seus objetivos são: desenvolver na criança a compreensão de sua capacidade individual, como um ser criativo, com potencialidades a serem fortalecidas, que se aprimoram ao aproximá-las das atividades musicais; usufruir da ludicidade a fim de desenvolver a percepção de que a música pode ser executada por pessoas em qualquer faixa etária. A justificativa deste trabalho decorre da necessidade em explorar o potencial existente na música para favorecer a interação social entre as crianças, tornando fundantes os momentos artísticos para desenvolver este processo. Esta experiência musical proporcionou bons resultados os quais superaram as expectativas planejadas, pois elevou a autoestima deste grupo de crianças que puderam contemplar a real possibilidade em "tocar uma melodia", trouxe visibilidade ao grupo que teve a oportunidade em demonstrar a sua arte a comunidade externa à escola e proporcionou momentos de interação entre a comunidade escolar. Desta forma, registramos a relevância da realização deste projeto pedagógico para a formação integral da criança da Educação Infantil a partir de uma abordagem embasada na teoria sociointeracionista.

Palavras-chave: Musicalização. Infância. Interação Social

INTRODUÇÃO

Este trabalho discorre sobre um relato de experiência no campo educacional, na Educação Infantil, e que teve como suporte didático-pedagógico a música em seus aspectos melódicos e rítmicos, foi idealizado em um CMEI- Centro Municipal de Educação Infantil de Manaus-Am.

O cotidiano do CMEI Argentina Barros, localizado na R. 33 s/n, bairro Francisca Mendes na zona norte de Manaus, é baseado em atividades que buscam desenvolver a criança integralmente: psicológico, afetivo, físico, intelectual e suas relações de interação social.

O CMEI possui 10 salas de aula, refeitório e cozinha, pátio para recreação e dependências administrativas. Atende crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos de idade do referido bairro e de bairros vizinhos, revelando uma ampla demanda de alunos, e isto em torno de 480 alunos distribuídos nos turnos matutino e vespertino.

Sua metodologia de trabalho pedagógico está embasada na ludicidade, a qual tem a capacidade de despertar na criança pequena a curiosidade e promover a aprendizagem de forma prazerosa, fundamentadas nas temáticas que são sugeridas pela Proposta Pedagógico-Curricular de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação em Manaus– PPCEI/SEMED-Manaus (2016).

Ao remeter à abordagem lúdica, a prática docente busca enfatizar a criatividade, a funcionalidade e satisfação do prazer em usufruir de tal atividade, desta forma há a possibilidade em cativar a atenção e o interesse da criança para desenvolver a tarefa proposta.

A realização desta atividade foi determinante para aprofundar o conhecimento das professoras que tem na teoria sociointeracionista a base de seu trabalho docente, pois puderam vivenciar a articulação da práxis em uma realização de um projeto pedagógico.

Entendendo que o processo da interação social é articulado, não se distancia das relações do contexto social, mas estão intrinsecamente ligados e são necessários para a realização das experiências fecundas que irão enriquecer a sua prática em sala de aula.

Desta forma foi possível observar a articulação processual do contexto histórico que é observado nas relações família escola e contexto social, o fazer pedagógico que abrange estas vivências da criança, e os resultados desta aprendizagem que são desveladas por este conjunto de experiências e fatores, através destas relações e sua real demonstração no cotidiano da criança.

OBJETIVOS

O objetivo geral deste projeto inclina-se para o uso da música e em envolver a criança aprendente em um universo de interações e aprendizagens, possibilitando que ela vislumbre o seu potencial para desfrutar da arte musical. Os objetivos específicos definem-se a partir do momento em que o professor deve considerar e explorar a ludicidade existente nos procedimentos da música para envolver seus alunos em atividades que fujam das rotinas da escola tradicional, transformando-os em protagonistas da construção de sua aprendizagem, independentemente de suas faixas etárias, e ainda o projeto visa ampliar as possibilidades para atingir não apenas os alunos da escola, mas toda a comunidade escolar.

METODOLOGIA

A realização deste trabalho foi voltada para a prática da musicalização, nasceu da necessidade da interação social das crianças, aconteceu de forma atrativa e envolvente, diante da certeza de que a música nos apresenta as características indubitáveis para execução de uma atividade integradora e dinâmica.

O projeto foi desenvolvido tendo sua metodologia sustentada pela pesquisa bibliográfica e encontrou solidez na abordagem da teoria histórico-cultural, pois, suas reflexões e concepções são estabelecidas a partir dos princípios encontrados em Vygotsky (2005, p.104) que enfatiza: “A criança fará amanhã sozinha aquilo que hoje é capaz de fazer em cooperação”, tais palavras fortaleceram a ideia de que cada criança tem potencial para executar e manipular o seu instrumento musical e contribuir na execução de uma música, compondo uma míni orquestra de percussão e um instrumento melódico a partir da construção de saberes e na troca de conhecimentos e experiências vividas.

Na posição de pesquisadores desta temática coube-nos a tarefa de participar da pesquisa através da observação assistemática, pois dela fizemos parte integralmente como docente do grupo, na intenção de descrever a realização do projeto e seus resultados do seu início a sua conclusão.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação que teoriza o trabalho pedagógico-musical no do âmbito da Educação Infantil é abordada por Brito (2003) que destaca a importância da musicalização no processo de

aprendizagem das crianças pequenas, através do qual conceitos simples como o ritmo, a melodia, a harmonia, a voz e o silêncio são fatores que contribuem para a formação de princípios básicos não apenas no contexto da música, mas também para a convivência em grupo, os quais confluem para a prática de regras essenciais que fomentarão uma gradativa percepção de integração.

Desta forma, firmaram-se as bases suficientes para a criação e realização de um projeto que permitisse o uso de instrumentos musicais, não os convencionais, mas sim através dos objetos encontrados no ambiente familiar e de uso no cotidiano, que assumiram a função de instrumentos musicais para a reprodução de músicas infantis.

A esse respeito as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCNEB (2013) fazem menção que nos respalda:

> Uma atividade muito importante para a criança pequena é a brincadeira. Brincar dá à criança oportunidade para imitar o conhecido e para construir o novo, conforme ela reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida, assumindo personagens e transformando objetos pelo uso que deles faz (p.87).

Obtinha-se neste contexto os elementos que possuem a capacidade para estimular a construção do conhecimento: a brincadeira e a musicalidade.

Foram utilizados recursos que fazem parte do cotidiano como garrafas de vidro e de PET, colheres metálicas, latas, tubos de conduíte e tubos de papelão, tampas de panela, sementes, pedras, caixas de papelão, dentre outros.

Figura 1 – Xilofone feito de garrafas de suco e manipulado com colher metálica, utilizado na Míni Orquestra



Foto: Sandra Rejane V. de Almeida

Este projeto nasceu inicialmente como uma atividade de uma professora e sua turma, cujas crianças demonstravam-se agitadas durante a rotina em sala, com dificuldades para realizar as atividades propostas, e ocasionalmente apresentavam situações de conflito, que necessitavam da intervenção da professora.

Diante de tal descrição, houve a necessidade de pensar em uma intervenção que fugisse do lugar comum da rotina, a fim de agir didaticamente no processo de ensino-aprendizagem, tornando os alunos mais participativos e integrados, pois a presença das relações interacionais é fundante para o êxito da aprendizagem.

O trabalho foi desenvolvido pelas professoras desta Unidade de Ensino e sua principal proposta foi oportunizar aos alunos o manuseio de instrumentos musicais confeccionados a partir de sucatas e utensílios domésticos, dentre eles destacamos o xilofone feito com garrafas de vidro e preenchidos com água e manipulados com uma colher (os xilofones foram afinados a partir de teclados virtuais instalados em smartphones, através de aplicativos disponíveis na Internet, o My Piano[86]).

RESULTADOS

Descreve-se aqui os resultados de um projeto pedagógico baseado na musicalização que foi direcionado às crianças da Educação Infantil (04 e 05 anos de idade) e que buscou demonstrar o potencial desta vertente da arte para desenvolver interações, fomentar o conhecimento musical, conhecer o cancioneiro infantil brasileiro e ampliar as possibilidades para vivenciar a sustentabilidade, pois reaproveitar materiais é dar-lhes significado novos.

A docente precursora do projeto, Sandra Rejane V. de Almeida, foi professora de duas das turmas da escola citada, com seus poucos conhecimentos sobre a teoria musical e o uso do teclado eletrônico, desenvolveu uma atividade com música juntamente com seus alunos.

Nesta atividade o objetivo era promover a participação de todas as crianças nas tarefas de rotina, aproximando afetivamente todos os indivíduos nela envolvidos. As primeiras experiências ocorreram com as crianças e suas famílias que participaram ajudando na captação de utensílios que

[86]Piano virtual para Android-Trajkovski Labs. Disponível em <http://play.google.com/store/apps/dev?id=4855130611498364316 >

poderiam ser utilizados para extrair o som. Os primeiros ensaios tiveram início em sala de aula, através da experimentação dos instrumentos recém confeccionados acompanhados do canto.

Inicialmente houve uma breve escuta do áudio da música a ser estudada, seguido da leitura da letra da música com o direcionamento da professora com a participação de todos os alunos da turma, posteriormente o primeiro ensaio em conjunto para aprofundar a percepção melódica da música acompanhada de palmas e estalos de dedos conduzidos pelo ritmo da música.

No momento em que todos estavam dominando a letra, melodia e ritmo foi dado o alerta de que era o momento de uni-los aos instrumentos confeccionados com a finalidade de formar o conjunto musical.

O som da bandinha rítmica e do xilofone que ecoavam no pátio e corredores da escola eram contagiantes, instigando professoras e levando as crianças de outras turmas a irem em busca de respostas de onde se originava a música.

Em virtude do interesse dos alunos de outras turmas em conhecer e participar das atividades realizadas por esta professora e seus alunos, houve a necessidade em atendê-los paulatinamente, e isto ocorria apenas em momentos breves e isolados, pois até então era uma atividade individual, cuja a finalidade até então era atender a uma especificidade.

A música mais tocada foi o *Pastorzinho* (Domínio Público), que faz parte do cancioneiro infantil brasileiro, amplamente divulgada pela discografia de artistas brasileiros na atualidade.

Todos os dias fazia-se a execução desta e de outras pequenas melodias executadas na escala de dó, acompanhadas da banda rítmica. Durante a realização destas, os alunos demonstravam a afetividade permeadas em suas ações, pois, o “brincar” que lhes são inerentes, revelava-se constantemente em seus atos.

A partir deste momento houve a necessidade de estruturar a atividade com mais profundidade e abrangência, e a incumbência ficou sob a responsabilidade da pedagoga do CMEI Argentina Barros, Ely Cruz, que elaborou todos os pontos relevantes para estruturação do Projeto Pedagógico a ser trabalhado no ano de 2015, e que durante este processo de implantação recebeu o nome de *Dó, ré, mi fá: recriar para brincar*.

Figura 2.Instrumentistas da ala dos reco-recos



Foto: Sandra Rejane V. de Almeida

O manuseio destes instrumentos ocorreu de forma orientada e foi disponibilizado aos alunos no “momento da brincadeira” e na “hora da música”, na qual as crianças puderam ouvir e conhecer o som melodioso da escala de Dó, que se deu inicialmente no teclado virtual, no smartphone, e posteriormente no xilofone.

A partir desta escala musical as crianças criaram pequenas melodias, que eram determinadas por seus próprios critérios e criatividades, conforme a organização de suas ideias, e reproduziram as músicas do cancioneiro infantil e ainda tiveram a oportunidade de conhecer o solfejo desta escala, isto sob a orientação da professora.

As melodias eram tocadas e cantadas acompanhadas por bandinhas rítmicas, que aqui iremos denominá-la de *Míni Orquestra*, da qual faziam parte instrumentos de percussão tais como: pandeiros (latas de goiabada com guizos), reco-recos (garrafas PETs- Tereftalato de Etileno e conduítes), tambores (latas de leite e caixas de papelão) pau de chuva (tubos de papelão). Estes momentos aconteciam quando todas as turmas de 1° e 2° Períodos se reuniam no pátio da escola para ensaiar suas músicas preferidas.

A sua realização não só chamou a atenção das crianças, mas também de todas as docentes que trabalham nesta Unidade de Ensino, ao todo 23 professoras, que se envolveram de forma ativa e participativa, pois juntamente com suas turmas, confeccionaram os instrumentos para que cada criança pudesse manusear individualmente.

A participação destas educadoras foi importantíssima, pois ao mesmo tempo em que participavam com seus alunos, tinham também a oportunidade de aprender um pouco sobre a utilização dos instrumentos musicais e a execução de melodias a partir deles, pois é importante

evidenciar que poucos docentes da Rede Pública de Ensino detêm o conhecimento sobre a música no que diz respeito à parte teórica.

O envolvimento das docentes com o trabalho com a música permiti-nos refletir sobre a prática docente que se recria ao aprender com o aprendente, tornando nítido o processo dialético de aprendizagem já mencionado por Freire (1996, p.23) “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Esta inserção do adulto na execução do projeto é uma consequência do alcance que a música nos apresenta, pois até este momento não havia uma intencionalidade deste envolvimento, pois estas professoras, revelaram-se curiosas e manifestaram interesse em executar as melodias no xilofone, desta forma revelou-se uma abrangência que não estava descrita inicialmente no projeto.

Diante do bom desempenho que foi a realização deste projeto envolvendo a musicalização e a interação social ele tornou-se um dos que representou a Divisão Distrital Centro-Sul (DDZ-Centro-Sul) da SEMED, na II Feira de Ciências e Tecnologia e Educação Ambiental, realizada em Manaus no mês de julho de 2015, e para este evento foram selecionados os melhores trabalhos das escolas da Rede Municipal de Manaus.

Figura 3. Criança preparando-se para executar a melodia em conjunto com a Míni Orquestra



Foto: Sandra Rejane V. de Almeida

Na referida Feira, o grupo não conquistou o primeiro lugar em sua categoria, entretanto obteve uma ótima participação, sendo um dos *stands* mais visitados do evento. Nele contamos com a

presença de um grupo de crianças um pouco mais reduzido, no total de 6, devido os critérios para a participação no evento.

Mas, durante os dias em que ela foi realizada, a Feira teve suas tardes animadas ao som do *Pastorzinho*, e nela os alunos tiveram a oportunidade de participar de um evento macro, tendo a atenção devida, decorrente de sua arte e recebendo os elogios por seus talentos musicais.

Outra participação relevante foi a que ocorreu em 26 de agosto do mesmo ano, na ocasião em que foi lançado o projeto educativo da SEMED-Manaus intitulado Transversalizando o Trânsito para a Educação Infantil[87], no qual a s crianças do CMEI Argentina Barros foram cordialmente convidadas para se apresentarem como atração musical.

Durante esta, os "pequenos músicos" arrancaram elogios de todos os presentes: Secretária Municipal de Educação, gestores de CMEIs, professores, dentre outros participantes. As crianças não se intimidaram por estar em outro ambiente que não lhes era familiar e diante de um público que lhes eram totalmente desconhecidos. Ao final foram ovacionadas por demonstrarem destreza e afinidade com seus instrumentos.

DISCUSSÃO

A essência humana demonstra em vários momentos da sua existência que temos uma relação próxima com a musicalidade, ainda que não sejamos músicos ou que sejamos apenas apreciadores, ela nos cativa e nos envolve, trazendo à tona lembranças e anseios do passado. Compreendendo que ela está presente em nosso dia a dia, desde a infância até a velhice, temos essa reflexão que é enfatizada nas palavras de Brito (2003, p.24): "perceber, produzir e relacionar-se com e por meios de sons faz parte da história de vida de todos nós".

Há necessidade em destacar a importância e em fomentar o imaginário infantil considerando sua relação cotextual com a realidade social presente no contexto de vivências da criança, da escola, das famílias e da comunidade em geral. A qual notamos que a música está presente na vivência da criança recebendo um destaque por sua ludicidade e poesia, junto a outros aspectos que circundam o imaginário infantil. (NASCIMENTO; LOPES, 2011, p. 16425).

Na Proposta Pedagógica da Educação Infantil, o processo de aprendizagem através das atividades com a música é contemplado e foge das práticas tradicionais de ensino, pois segundo este

[87] Programa Educacional da SEMED-Manaus que tem como objetivo a educação para o trânsito.

documento norteador, sugerido pela PPCEI/SEMED-Manaus (2016) os docentes “devem tratar a música como um instrumento perceptivo, criativo, estético, emocional e social da criança. ” (p.38).

Os experimentos com a música estão descritos no referido documento na segunda experiência a qual trata das linguagens e formas de expressão e a apresenta como uma das linguagens trabalhadas com as crianças pequenas. (p.51).

A fim de fomentar a aprendizagem, as atividades lúdicas são realizadas no cotidiano das professoras com seus respectivos alunos e ocorrem de forma diversificada, abordando os mais variados enfoques: artes plásticas, atividades teatrais, danças, jogos de equipe ou individuais, e entre elas está o canto que é utilizado na rotina de atividades, e acerca disto a PPCEI/SEMED-Manaus (2016) também nos refenda:

> Cantar em momentos específicos da rotina infantil possibilita entrosamento, aumento da autoestima, melhora a comunicação, desenvolve a aprendizagem de ritmos, entre outros ganhos. Contudo, um trabalho com a música voltado para sua essência deve estar voltado à descoberta e à criatividade. (p.38).

Destaca-se que a atividade realizada com a música que tem um enfoque particular no dia a dia destas crianças, pois aqui cumprem um papel interacionista e não disciplinador.

A abordagem mencionada possui um cunho sociointeracionista que tem na socialização entre os indivíduos a preparação de um ambiente propício para troca de conhecimentos, através do qual as crianças podem compartilhá-los entre si e com os adultos, pois segundo Mello (2004) são “nestas interações de aprendizagem entre professor e aluno que percebemos a importância das interações sociais, neste sentido, enfatizando que a cultura se aprende e se desenvolve também nas relações com o outro.” (p.140).

Também denominada teoria histórico-cultural, na abordagem vygotskyana, há a necessidade da sensibilidade do docente em observar o potencial existente na criança para executar determinadas atividades, e assim ser estimulá-la a alcançar a etapa seguinte da aprendizagem, a chamada Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP. (Vygotsky, 2005, p. 104).

Esta experiência com música, que iniciou apenas como uma atividade do cotidiano, mas ao seu final revelou-se como forte aliada para fins de aprendizagem e socialização, culminou com uma identificação pessoal da criança com a música, deixando em aberto o prosseguimento de um contato mais próximo destes com este ramo da arte.

A partir da resposta positiva por parte de todas as crianças, este projeto expandiu-se às demais turmas, incluindo os dois turnos da escola, tornando-se amplo e com representatividade dentro da Rede Municipal de Ensino.

Devemos destacar aqui, que por esta *Míni Orquestra* possuir um som melódico, chamou muito a atenção de quem os ouvia, pois, as seis crianças que tocavam o xilofone e o grupo em geral demonstravam habilidades incomuns para meninos e meninas de apenas 4 e 5 anos de idade, e que pela primeira vez tiveram contato com algum instrumento musical.

A educação em seus propósitos busca os mais variados recursos para fomentar o processo de ensino e aprendizagem do discente, e isto ocorre nos diversos níveis de escolarização, pois a essência do ensino é a aprendizagem.

Ao lançar o olhar, a fim de ampliar esta visão, e ao buscar outros percursos, que não são os tradicionais, demonstra a intenção em conhecer outras formas e alternativas para proporcionar a aprendizagem ao aluno.

Nesta perspectiva, redirecionamos a criança a refletir que ao seu redor existem materiais que podem ser reaproveitados e utilizados para extrair sons e produzir músicas. Assim, deve-se considerar que os objetos descartados não precisam necessariamente ir para o lixo, mas convém repensar sobre as diferentes possibilidades e formas existentes para reutilizá-los.

Estas e outras pequenas ações decorrem de aprendizagens cotidianas que podemos considerar como “gotas d’água no oceano”, mas que se tornam o início de grandes e futuras intervenções a fim de formar nestas crianças as concepções sobre ser um sujeito que procure uma vivência de acordo com os princípios da sustentabilidade como afirma Scruton (2017, p.5):

> Nenhum projeto de larga escala terá êxito se não estiver enraizado no raciocínio prático de pequena escala. Somos nós que temos que agir, criar consenso e trabalhar em conjunto as decisões tomadas em nosso nome, fazendo sacrifícios para o bem das futuras gerações.

Esta concepção revela-se na intenção de consolidar as bases para formação de um sujeito que contribua em vários aspectos e de forma integrada para a cidadania e para o bem comum, não desvinculado de seu contexto social, fundamentado nos princípios da multidisciplinaridade, e de forma criativa e prazerosa, como de fato deve ser a aprendizagem na infância.

Consideramos ainda que há precariedade na formação básica do professor sobre o conhecimento musical, o que carece de olhar cuidadoso pelo Poder Público o que deve ser explicitado através das pesquisas na área a fim de se obter conhecimento necessário para fundamentar reivindicações pertinentes a este campo do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste sentido concluímos o quão imprescindível é a arte para a formação e interação da criança, considerando que sua abrangência sobrepuja a uma delimitação prevista, a qual apresenta um nível de alcance de suas perspectivas.

A Educação está aprimorando suas técnicas e perspectivas acerca do ensino, e valer-se de recursos como a música é algo que não pode ser subestimado.

Contemplar esta possibilidade é trabalhar em uma perspectiva multidisciplinar, integrada, a qual não é compreendida por partes divididas, mas sim, em seu conjunto.

A concisão do pensamento de Koelleutter (apud BRITO, 2003, p.58) relata que "a música é uma linguagem, posto que é um sistema de signos", diante qual entende-se que suas mensagens podem ser múltiplas, ou ainda, uma mensagem que pode ser ouvida não apenas com os ouvidos físicos, mas com a alma, no convívio com o outro, nas interações das relações sociais. Ouçamos o que ela tem a nos dizer e a ensinar!

REFERÊNCIAS

BRASIL**. Lei n º9.394/96, de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 8. Ed. Brasília: Câmara dos deputados, Coordenação de Publicação.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC. 2013.

BRITO, Teca Alencar. **Música na Educação Infantil:** propostas para a formação integral da criança (2a. ed.). São Paulo: Peirópolis. 2003.

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

MANAUS. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Pedagógico-Curricular de Educação Infantil**. Manaus: SEMED: CME/SEMED. 2016. Disponível em: http://semed.manaus.am.gov.br/wp-content/uploads/2016/06/vers%C3%A3o-final-2016-Proposta-Pedag%C3%B3gico-Curricular-Revisada.pdf. Acesso em: 20 de set de 2019.

MELLO, Suely Amaral. A escola de Vygotsky. In Kester Carrara (Org.), **Introdução à Psicologia da Educação***:* seis abordagens (pp. 135-154). São Paulo: Avercamp.2004.

NASCIMENTO, Mary Celina Barbosa do; LOPES, Telma Jannuzzi da Silva. O imaginário infantil: a importância dos contos de fadas no desenvolvimento da criança. In: **Seminário Internacional de representações Sociais, Subjetividade e Educação** - SIRSSE, 1, 2011. Curitiba: EDUCERE, 2011. p. 16425-16435.

SCRUTON, Roger**.** **Filosofia Verde***:* como pensar seriamente o planeta. São Paulo: É Realizações. 2017.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes. 2005.

31/JUL e 1 e 2/AGO 2020
IV CONEPI
IV CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO & PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES
conepi.contatosempreendimentos.com.br
Evento 100% Online

OS ESTUDANTES TRABALHADORES E SUAS RELAÇÕES COM AS METODOLOGIAS ATIVAS

GALLEGO, Eduardo Manuel Bartalini
Universidade São Francisco – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação
Doutorando
eduardo.gallego@usf.edu.br

ANJOS, Daniela Dias dos
Universidade São Francisco – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação
Orientadora
daniela.anjos@usf.edu.br

RESUMO

O presente texto faz parte de uma pesquisa que está sendo desenvolvida em uma tese de doutorado, realizada na linha de pesquisa: Educação, Sociedade e processos formativos, do Programa de Pós-Graduação, Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco – USF, aprovada em Comitê de Ética, CAAE: 78316617.3.0000.5514, parecer número: 2.409.181. A pesquisa, desenvolvida em uma abordagem qualitativa, ancorada na perspectiva histórico-cultural, possibilitou aos estudantes apresentarem suas impressões sobre o ensino superior, desde suas expectativas até as vivências durante sua formação. Participaram da pesquisa, 5 (cinco) estudantes, de último semestre, de Cursos Superiores de Tecnologia (Tecnólogos) em Processos Gerenciais e Logística, presenciais, de uma universidade privada, confessional, comunitária e filantrópica. Foram realizadas entrevistas individuais, estas transcritas e textualizadas em forma de narrativas. A partir das informações obtidas foram realizadas as análises e discussões, tendo como principais referenciais articuladores Bakhtin e Vigotski. A partir das entrevistas emergiram pontos positivos e negativos no uso dessas metodologias, bem como suas impressões sobre o ensino superior de forma abrangente, sendo destacadas e discutidas: Imagens, expectativas e vivências no ensino superior; O estudante trabalhador e as metodologias ativas; Percepções sobre as aulas com metodologias ativas; Afetividade e relações de ensino. Neste texto, faremos a discussão acerca do estudante trabalhador e suas relações com as metodologias ativas, destacando como a interação em aula é importante para esses estudantes.

Palavras-chave: Metodologias ativas no ensino superior. Estratégias de ensino no Ensino Superior. Cursos Superiores de Tecnologia – CST. Tecnólogos. Estudante trabalhador.

INTRODUÇÃO

O presente texto faz parte de uma pesquisa que está sendo desenvolvida em uma tese de doutorado, realizada na linha de pesquisa: Educação, Sociedade e processos formativos, do Programa de Pós-Graduação, Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco – USF, aprovada em Comitê de Ética, CAAE: 78316617.3.0000.5514, parecer número: 2.409.181.

Em nosso cotidiano, percebemos cada situação de uma forma diferente. Assim também acontece com as aulas. Se perguntarmos a um professor: como são suas aulas? A possibilidade de recebermos a resposta que cada aula é uma aula diferente é grande, ainda que a turma seja a mesma ou ainda que o conteúdo seja o mesmo para outra turma, até mesmo se uma aula fosse repetida para a mesma turma, essa não seria a mesma aula. Partindo desse contexto, buscamos as percepções dos estudantes sobre as aulas. Conscientes que cada um deles possui sua própria concepção e percepção sobre as aulas, assim como, cientes de que a percepção sobre as aulas foi constituída durante todo o curso, ou seja, a percepção da primeira aula, no momento da entrevista, que ocorreu no final do curso, não é a mesma que eles tinham ao final daquela primeira aula.

Nas falas dos alunos estão presentes relatos sobre a importância de ter “boas aulas”, alinhadas com a realidade do mercado de trabalho e destaca que poucos professores mobilizaram metodologias ativas durante o curso. A proposta dos cursos superiores de tecnologia é justamente formar profissionais para o mercado de trabalho, preparados para realizarem as atividades próprias de cada curso tecnológico e capazes de fazer uso, desenvolver e/ou adaptar tecnologias com compreensão crítica das implicações daí decorrentes, bem como das suas relações com o processo produtivo, o ser humano, o ambiente e a sociedade (PORTAL MEC – CNCST, 2018). Nesse sentido, a expectativa do estudante corrobora a proposta ofertada pelo Ministério da Educação, sendo compreendido também o desejo de que as aulas atendam a essa demanda.

Também é esperado que as metodologias adotadas no curso acompanhem a proposta de formação do estudante, que façam parte do projeto pedagógico do curso e sejam amplamente discutidas pela coordenação do curso e seu corpo docente. Neste texto, faremos a discussão acerca do estudante trabalhador e suas relações com as metodologias ativas, destacando como a interação em aula é importante para esses estudantes.

OBJETIVOS

O objetivo do presente texto é trazer ao leitor a relação descrita pelos estudantes trabalhadores com as aulas no ensino superior.

METODOLOGIA

A pesquisa, desenvolvida em uma abordagem qualitativa, ancorada na perspectiva histórico-cultural, possibilitou aos estudantes apresentarem suas impressões sobre o ensino superior, desde suas expectativas até as vivências durante sua formação. Para construção dessa pesquisa consideramos a viabilidade de acesso às informações necessárias para seu desenvolvimento, por isso, a escolha da instituição em que a pesquisa foi desenvolvida esteve diretamente ligada a possibilidade de acesso às informações. A instituição escolhida foi a instituição onde atuo, fica no interior do estado de São Paulo, trata-se de uma universidade privada, comunitária, confessional e filantrópica, que possui cursos nas diversas áreas de conhecimento. Desde 2015, essa instituição oferece regularmente aos seus docentes cursos de extensão sobre metodologias ativas, alguns mais extensos, com duração de um semestre, e outros mais curtos, como oficinas, com duração de algumas horas.

Participaram da pesquisa, 5 (cinco) estudantes, de último semestre, de Cursos Superiores de Tecnologia (Tecnólogos) em Processos Gerenciais e Logística, presenciais, de uma universidade privada, confessional, comunitária e filantrópica. Foram realizadas entrevistas individuais, estas transcritas e textualizadas em forma de narrativas.

Esses cursos foram escolhidos pela facilidade de acesso às suas informações e aos estudantes. Também por considerarmos que possuem um viés tecnológico e voltado para o trabalho, com objetivos claros de formação, como descrito nas diretrizes curriculares nacionais para os cursos superiores de tecnologia (BRASIL, 2002).

A inclusão dos estudantes na pesquisa ficou condicionada aos seguintes critérios: ser estudante de curso superior de tecnologia; estar no último semestre de curso; aceitar o convite e se propor a participar da pesquisa.

A transcrição na íntegra foi uma das preocupações, pois o objetivo foi buscar a maior fidedignidade possível nas falas dos estudantes. O texto foi revisado e depois convertido para uma narrativa. Dessa forma, o registro apresenta a entrevista de cada estudante como um relato. Para preservarmos a identidade dos entrevistados, os nomes reais foram substituídos por nomes fictícios em português.

Nos embasamos em Bakthin (1997) para realizar a análise das entrevistas, pressupondo uma compreensão responsiva ativa dos entrevistados, considerando que cada enunciado é um elo de uma cadeia complexa de outros enunciados. Dessa forma, buscamos em nossas análises as convergências apresentadas nas entrevistas e, também, as informações que são apresentadas de forma indireta nas falas dos estudantes, considerando a trajetória pessoal de cada um, o contexto social em que estão inseridos e outros fatores que consideramos relevantes de acordo com nossas concepções teóricas. Compreendemos também que ao escolherem as palavras para sua entrevista cada estudante buscou expressar, de forma individual, suas concepções e significações, formadoras de um contexto mais amplo, seu contexto social.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Como citado, a pesquisa se ancora na perspectiva histórico-cultural, portanto, sua fundamentação está alicerçada em Vigotski e outros autores afins. Uma das principais proposições de Vigotski sobre o funcionamento psicológico é o conceito de mediação. Segundo Vigotski (2000, p.26) "por trás de todas as funções superiores e suas relações estão relações geneticamente sociais, relações reais das pessoas". Dessa forma, trabalha a relação entre o homem e o mundo que o cerca, afirmando que essa não é uma relação direta, mas sim, uma relação mediada (VIGOTSKI, 1995). Para essas relações com o meio, o homem, faz uso de mediadores, entre eles estão os instrumentos e os signos. "O uso de sinais, em nossa opinião, também deve ser incluído na atividade mediadora, uma vez que o homem influencia o comportamento através de sinais, ou seja, estímulos, permitindo que eles ajam de acordo com sua natureza psicológica" (VIGOTSKI, 1995, p.62). A mediação entre as pessoas e dessas com o meio social que estão inseridas é uma constante. Esse processo ocorre a todo momento.

Os instrumentos são elementos mobilizados de forma deliberada para a ação humana em relação ao meio. Um instrumento é produzido ou buscado para se atingir determinada finalidade. Sendo assim, carrega consigo a função para qual foi criado e é um mediador entre o homem e o mundo. Sabemos que alguns animais também fazem uso de instrumentos para obtenção de alimentos, por exemplo os primatas. No entanto, apenas o homem é capaz de produzir os instrumentos com finalidade específica, guardar esses instrumentos para uso futuro e transmitir aos demais de seu grupo social e função do instrumento. Ou seja, os animais "são capazes de transformar o ambiente num momento específico, mas não desenvolvem sua relação com o meio num processo histórico-cultural,

como o homem" (OLIVEIRA, 2011, p. 21). Dessa forma, a atividade humana é instrumental, ou seja, ela é mediada por instrumentos e estes são criados pelos homens em função das ações por eles planejadas. "Estes instrumentos são de dois tipos: os técnicos, produzidos para agir sobre a natureza ou realidade material e os semióticos (sistemas de signos), criados para a comunicação entre os diferentes atores e para a representação da realidade" (PINO, 1995, p.31).

> Sabemos perfeitamente que toda mediação só é possível se forem usadas as leis naturais da operação que é objeto do desenvolvimento cultural. Por exemplo, a operação mnemônica na memória, isto é, a relação entre o sinal-estímulo e o objeto-estímulo foi construída com base em leis naturais, na formação de estruturas, bem conhecidas por nós. Tínhamos agora que esclarecer, com relação à atenção, que vínculo psicológico - deveria haver dois estímulos para que um pudesse atuar como um estímulo instrumental que atrai a atenção para o outro (VIGOTSKI, 1995, p. 157).

Ao analisarem os processos de mediação, Vigotski e sua equipe perceberam que os processos mediadores vão sendo modificados no decorrer do desenvolvimento da pessoa, sendo, justamente, essas mediações, os instrumentos de trabalho na transformação e controle da natureza, ou seja, o suporte para as ações do homem no mundo. Por outro lado, são desenvolvidos instrumentos, que organizam os signos em estruturas complexas e articuladas.

No entanto, conforme Vinha; Welcman (2010), Vigotski destaca que, apesar de diferentes pessoas estarem inseridas no mesmo meio, cada uma dessas pessoas pode significar situações e vivências de forma diferente.

> A vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento. Dessa forma, na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência (VINHA; WELCMAN, 2010, p. 686).

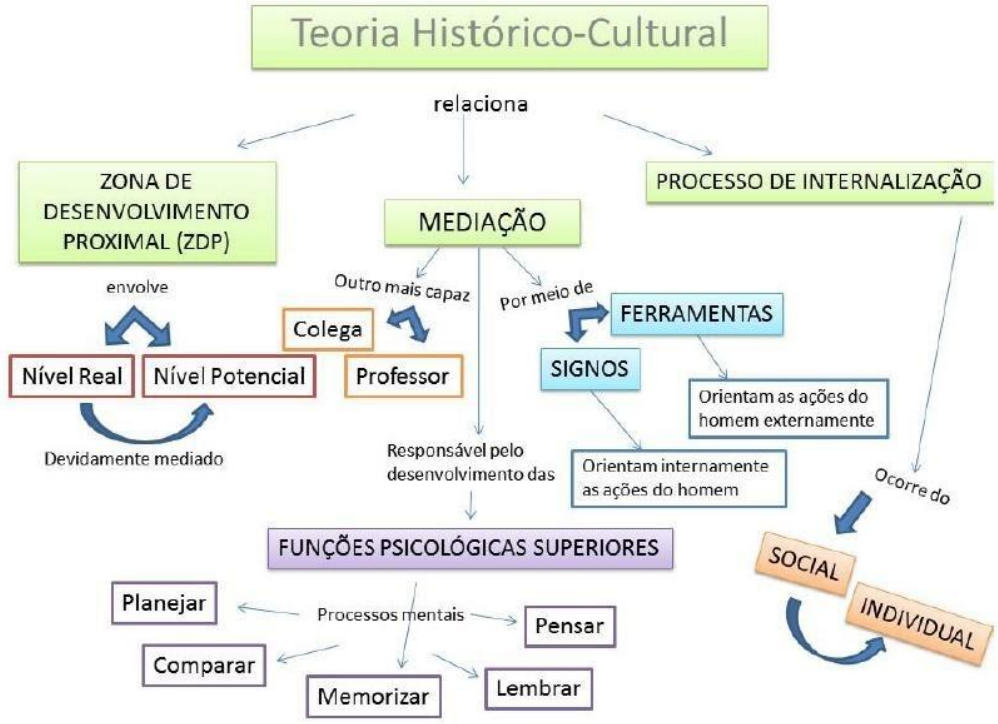
O processo de desenvolvimento cultural é extremamente complexo e para Vigotski a cultura não era considerada como estática, um sistema ao qual a pessoa se submete, mas como dialética, sendo constantemente criada e recriada, em um movimento de interpretações e reinterpretações, nas interações entre o mundo cultural e o mundo subjetivo de cada um.

O uso de signos, assim como o de ferramentas, passa por um processo que é construído historicamente, ou seja, se constitui em uma cultura, que é socializada e difundidida de diferentes

formas, conforme o local, o tempo e as pessoas que interagem nesse processo. Essa socialização gera o que chamamos de aprendizagem.

Wurfel (2015) fez um mapa conceitual sobre alguns dos principais conceitos de Vigotski, que consideramos relevantes e trouxemos na Figura 1:

FIGURA 1: Mapa conceitual dos principais conceitos desenvolvidos por Vigotski



Fonte: Wurfel (2015, p.22)

Em sua dissertação, Wurfel (2015), trouxe uma explicação bastante interessante sobre a vida e trajetória de Vigotski, bem como destacou a sua relação com a educação, dizendo que este compreendia o ambiente escolar como um local repleto de processos culturais essenciais para o desenvolvimento da criança, ressaltando que nesse processo de ensino, sob a perspectiva Vigotskiniana os processos de desenvolvimento da criança envolvem a apropriação de objetos, saberes, normas e instrumentos culturais em contextos de atividades conjuntas, socialmente definidos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante as análises das entrevistas, um fator comum chamou bastante a atenção. Os estudantes relataram que chegavam muitas vezes para as aulas já cansados, devido trabalho que realizavam durante o dia. Essa situação reforçou a fala da preferência por aulas mais ativas, uma vez que, as aulas expositivas se tornavam mais cansativas, levando ao sono. Também se destacaram as falas que se referiam a formação para o trabalho, o que não deixa de ser real, pois toda profissão forma para o trabalho, mas o destaque que alguns estudantes davam para a necessidade do curso formar exclusivamente para o trabalho. Aqui apresentamos e discutimos algumas dessas situações.

O Estudante Claudio reflete também sobre a importância do espaço da universidade para o exercício do erro, a fim de que esse seja minimizado após a conclusão do curso:

> Vejo como positivas as aulas em que o aluno é levado a um papel mais ativo. Certamente isso foi positivo para os poucos professores que utilizaram, não foram todos, não foram nem a metade os que utilizaram essa metodologia, mas é muito interessante. Porque até mesmo alunos que ficam acanhados são incentivados a explorar um pouco mais, a se arriscar um pouco mais, porque estamos aqui para errar. Não podemos errar na vida profissional. Erros estão cada vez menos toleráveis, alguns podem ser cruciais. Então a nossa metodologia mais teórica, num primeiro momento, tem seus pontos positivos, mas a prática é essencial. Também vejo que existem pontos negativos, quando o aluno é privado da interação, quando o aluno é privado do erro, os danos futuros podem ser severos no âmbito profissional, pois se eu não errar, se eu não souber onde eu errei, fica mais difícil corrigir. Acredito que um aluno que obteve sucesso em suas aulas, será um profissional diferenciado no futuro. É a diferença entre aquele profissional que sempre estará estacionado na mesma função, às vezes com medo de ser mandado embora, e aquele outro que sempre crescerá na carreira. Se ele não tiver oportunidade de crescimento dentro daquela empresa onde ele está, ele sabe que se procurar algo melhor no mercado, na mesma área, só que em outra empresa, em um concorrente que seja, ele sabe que ele vai conseguir, porque tem o conhecimento, tem toda a base para colocar em prática tudo que a empresa precisa dele (ESTUDANTE CLAUDIO).

Observamos que o Estudante Claudio se preocupa com a formação para o trabalho, dessa forma, exprime uma concepção que toda a dinâmica da aula deveria ser voltada para a preparação da pessoa para o mercado de trabalho. Descreve este como um espaço em que não se permite erros e que a formação deveria prover o estudante com o conhecimento necessário para realização das atividades necessárias fora da universidade. Para tanto, os estudantes necessitam de acompanhamento por profissionais capazes de perceber as necessidades desses estudantes para seu desenvolvimento, que os coloquem frente a situações problema e que os auxiliem a perceber as conexões existentes nesses processos. Para isso, o papel do professor é decisivo, sendo esse curador e orientador.

Vigotski (1991, p.61) destaca: “o aspecto mais essencial de nossa hipótese é a noção de que os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizado. Ou melhor, o

processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado". Essa condição corrobora as concepções de Vigotski sobre a importância da mediação e o papel do professor nesse processo. O professor é o responsável por estabelecer os processos que são mobilizados durante as aulas para que os alunos se apropriem dos conhecimentos necessários à sua formação e desenvolvam outras capacidades psicológicas superiores. Como destaca Oliveira (2011), o bom ensino se adianta ao desenvolvimento, ou seja, o professor atua nas zonas de desenvolvimento proximal com os estudantes. Nesse sentido, o Estudante Tadeu fez críticas a uma disciplina teórica, para a qual não relacionou os assuntos abordados com sua vivência profissional:

> Um exemplo aqui de uma disciplina totalmente tradicional, que foi um semestre difícil para mim, que foi uma das minhas piores notas, foi a de Gestão Organizacional. Foram dados livros para leitura e desde o início eu pude observar que era slide, explicado slide e ele foi daquela forma, o tempo todo. E não vi nada na prática, então às vezes as pessoas se perguntam: "o que que eu vou fazer com isso na minha vida?", "o que que eu posso tirar dessa disciplina para aplicar na minha vida profissional?", " o que isso tem para me agregar?". Então, essa disciplina, como eu disse, foi uma das notas mais baixas, eu não aprendi tanto, porque eu fiquei muito ali, naquele negócio maçante, como era muita teoria, eram muitas normas, muitos preceitos, que eu realmente fiquei meio perdido. Então a prova não fui muito bem. Se tivesse uma forma, não sei se tem, de aquela disciplina ser ministrada de forma mais ativa e dinâmica, prática, eu teria aprendido (ESTUDANTE TADEU).

O Estudante Tadeu destaca a importância que ele identifica na relação da disciplina ou do conteúdo com o mundo profissional para que haja sucesso na aula. Quando o professor se concentra mais nas questões de formação teórica, a aula se torna "mais complexa" ou menos interessante, o que dificulta a aprendizagem. Nesse contexto, o Estudante Flavio ressalta a importância da interação em aula para que haja efetivo envolvimento dos estudantes e a aula não seja apenas expositiva.

> Mas, na atual situação, do jeito que vivemos hoje, muito corrido, eu acredito que essa metodologia ativa tem contribuído muito para um bom andamento da aula. Porque eu enxergo isso? Dentre os nossos alunos, hoje nós podemos enxergar cerca de 90% trabalham e estudam, então já tem uma vida muito corrida. Talvez chegar ali sentar e ficar escutando, escutando, escutando, escutando, de repente a voz começa a ficar muito longe. Então aquele cansaço dele vem à tona. Mas a partir do momento que aquela matéria começa a interagir com ele e, de repente, começa a tocar em pontos vivenciados por ele no dia a dia. E ele vai expondo, e esse professor vai interagindo, eu acredito que na conjuntura atual tem mais influência (ESTUDANTE FLAVIO).

A condição de estudantes trabalhadores que frequentam cursos noturnos é destacada não apenas pelo Estudante Flavio, mas por outros também, como veremos à frente. Essa é uma condição que foi comprovada pelo Censo da Educação Superior de 2017, que apresenta 69% dos estudantes de cursos de graduação presenciais matriculados em instituições privadas vinculados ao turno noturno (INEP, 2018), ou seja, são estudantes que estudam no período noturno e, possivelmente, em sua

maioria exercem alguma atividade laboral durante o dia. E essa condição afeta o desempenho em sala de aula, como citado:

> Essa questão de você chegar muito cansado e essa metodologia mais tradicional deixar você um tanto longe da aula. E a metodologia ativa te trazer realmente para dentro daquela aula. Você se sentir parte da aula, você poder participar, você pode interagir com professor, expor sua opinião, discordar da opinião do colega, mas ao mesmo tempo respeitar e também entender a opinião do colega. Enxergar a exposição do colega ou do professor que tenham um prisma diferente do seu, e você vai para casa com aquilo na cabeça. Eu, particularmente, sempre que acontecia, eu ia para casa ainda remoendo aquela exposição do colégio ou aquela exposição do professor, que foi contrária a minha e procurando entender e acrescentar ao meu conceito. Então entre essas duas exposições, a mais tradicional e a mais ativa, eu acredito que existem pontos positivos nas duas, mas realmente mais pontos negativos na tradicional, hoje, pela situação do dia a dia cansativo. E mais pontos positivos na Ativa, pela interação (ESTUDANTE FLAVIO).

O envolvimento do estudante na aula, por meio de metodologias mais ativas, foi destacado como importante, tanto para que os estudantes se mantenham acordados, quanto para que haja um processo de discussão e reflexão em aula. As metodologias ativas não fizeram parte das discussões de Vigotski, no entanto, o processo descrito pelo estudante remete ao processo de internalização, que trata da reconstrução interna de um processo externo, ou seja, a construção de um conhecimento se inicia no meio social (externo) para posteriormente ser apropriado e significado subjetivamente (internamente), dessa forma, um processo interpessoal é transformado em um processo intrapessoal (VIGOTSKI, 1991). Em nosso entendimento, essa discussão dialética é uma das formas de mediação para a síntese e consolidação do conhecimento. Esse ambiente de discussões possibilita aos estudantes o compartilhamento de experiências, concepções e a construção do conhecimento em uma dinâmica que é social e individual ao mesmo tempo.

O papel do professor é fundamental nesse processo, pois cabe a ele conduzir as atividades e discussões no sentido de construção do conhecimento. Essa tarefa nem sempre é fácil e o professor está sempre em uma situação de crítica, como ocorreu na fala do Estudante Claudio ao citar que alguns professores permitem que as discussões desviem o foco do assunto da aula. Como explicitado por Oliveira (2011, p. 38) “a implicação dessa concepção de Vigotski para o ensino escolar é imediata. Se o aprendizado impulsiona o desenvolvimento, então a escola tem um papel essencial na construção do ser psicológico adulto dos indivíduos que vivem em sociedades escolarizadas”.

Um outro ponto da entrevista da Estudante Luzia que merece destaque é quando diz: “os pontos negativos seriam as aulas maçantes, muitas aulas são apenas teoria em cima de teoria, e acabam ficando só nisso, acaba sendo tedioso, e perdemos o gosto, e vamos empurrando sem ter gosto por aquele conteúdo” (ESTUDANTE LUZIA). Ela evidenciou que os estudantes, ao se depararem

com uma aula pouco estimulante, cumprem as tarefas, mas estritamente para atender ao mínimo para aprovação.

Sendo a reelaboração uma constante em nossa formação como pessoas, compreendemos que a cultura no ensino superior vai sendo reconstruída e reelaborada a todo momento. A dimensão dessa cultura depende da heterogeneidade dos grupos sociais que são formados em cada sala de aula e a cada semestre. Quanto maior a diversidade, maior potencial para o desenvolvimento.

O Estudante Tadeu requer mais práticas ou mais vivências, pois entende essas como relevantes para sua formação:

> A gente, por exemplo, eu vejo isso no curso superior, eu falando do curso que eu prestei. A gente teve muitas aulas em sala de aula. Eu não tive uma aula externa. Eu não sei se isso também entra dentro do quadro de disciplinas. Mas, eu acredito que uma aula vivenciada na prática, ela vai surtir efeito maravilhoso. A gente estava falando sobre administração, sobre logística, sobre economia, Finanças, sobre direitos civis e constitucionais, tudo mais. Mas, se você pegar um grupo e for em algum lugar, onde isso de fato é aplicado, eu acho que aí você vê realmente, se o que você aprende em sala, se não for levado a sério aquilo que você está fazendo, se você entrar em uma determinada área, que te cobre isso, você vai ficar perdido, porque você não deu tanta importância para aquela matéria. Então uma aula na prática, ela teria aquele envolvimento maior. Eu acho que a aula, nos cursos superiores, poderiam ter aulas práticas. Por exemplo, a gente está estudando matemática financeira e eu preciso aprender para que serve um *payback*, uma análise financeira, uma análise de contrato, contabilidade, os balanços, fluxos de caixa. Mas isso seria bom na prática. Se eu for a um escritório de contabilidade, ver como funciona aquelas contas. Se, de fato, eu fizer um cálculo errado, será que vai afetar o patrimônio do cliente? Se eu quiser abrir um escritório? Como seria? Como é na prática? Se prestasse mais atenção naquela disciplina, será que eu seria um profissional melhor? (ESTUDANTE TADEU).

Esse estudante descreve uma situação relativamente comum, a prevalência de aulas teóricas, em sala de aula, algumas sem conexão com a prática. Sabemos que o embasamento teórico é necessário e nem sempre é compreendido pelos estudantes, no entanto, os relatos também mostram que alguns professores têm buscado fazer a relação dos conceitos teóricos com o cotidiano, pois isso facilita a compreensão e a apropriação dos mesmos pelos estudantes.

Os relatos dos estudantes sugerem que a mediação, por meio de estratégias de ensino mais ativas, ou por meio de metodologias ativas, se apresentam como mais eficientes na apropriação dos conteúdos durante as aulas. Não podemos afirmar objetivamente que as metodologias ativas garantem essa apropriação. Mas podemos afirmar que o processo de internalização, uma das principais concepções de Vigotski, e que se baseia na passagem de concepções originadas no meio social para o individual, por das funções psicológicas superiores (linguagem, memória, atenção, imaginação, elaboração conceitual, entre outras) (FREITAS; MONTEIRO; CAMARGO, 2015), parece ser possibilitado, uma vez que as discussões coletivas propiciam condições para a construção social dos

conhecimentos abordados em aula. Nesse sentido, a seguir, discutimos as percepções dos estudantes sobre as aulas com metodologias ativas, buscando relações entre suas falas na entrevista e as concepções teóricas.

Estudante Claudio reforça que uma boa aula é aquela em que o estudante compreende e se apropria do conhecimento. Com suas palavras deixa claro que é importante saber o que fará com o conhecimento adquirido. Ressalta que esse processo é reflexivo, ao considerar a possibilidade de revisar seus métodos. Mas também responsabiliza o professor da incumbência de buscar metodologias que estimulem os alunos a participarem da construção de seu conhecimento:

> Uma boa aula, para mim, é uma aula em que ocorra uma troca de experiências e haja o mínimo de dúvidas, isso é quase impossível de acontecer, mas o mínimo é o melhor. Quanto menos dúvidas ao sair da aula melhor. Uma boa aula para mim é quando consigo entender o que o professor passou e posso entender como vou usar isso em minha vida profissional. Como disse a pouco, entender para que fazer primeiro, creio ser mais importante do que entender como fazer, porque entendendo qual é o objetivo. Posso analisar melhor os meus métodos. Porém, se o professor perceber que os alunos estão desmotivados, cabe a ele procurar métodos. As aulas ativas, às vezes, são uma boa saída, uma alternativa interessante. Sugiro analisar mais a fundo quais seriam os novos métodos, principalmente nas aulas interativas. Porque como citei a pouco, uma aula que leva o aluno a colocar a mão na massa é muito melhor, porque esse aluno sai melhor preparado para o mercado. A universidade está preparando profissionais, então, se aprendo a fazer na universidade, já saio pronto para o mercado de trabalho. Se sair da universidade só com a teoria, a empresa, o mercado, não irá me ensinar a prática (ESTUDANTE CLAUDIO).

O Estudante Claudio faz seus apontamentos sobre as aulas com metodologias ativas citando a importância de desenvolver os conhecimentos sobre a prática. Acredita que, se a universidade proporciona essa formação, o profissional terá menos dificuldades após a conclusão do curso. Podemos inferir que o estudante esteja destacando o papel do professor como agente que proporciona a discussão e reflexão acerca dos conhecimentos, ou seja, como agente mediador, e como essas atitudes contribuem para a formação dos acadêmicos.

Suas palavras exprimem uma concepção tradicional de aula, em que há priorização do conteúdo, do professor como detentor do conhecimento e de um aluno mais passivo na relação de ensino e aprendizagem. Em seguida, o mesmo estudante defende as metodologias ativas nas aulas. Não porque são boas estratégias de ensino, mas devido ao perfil dos estudantes, que são trabalhadores durante o dia. E ter aulas expositivas é bastante cansativo. Vemos isso na repetição de palavras para reforçar seu discurso: “chegar ali sentar e ficar escutando, escutando, escutando, escutando, de repente a voz começa a ficar muito longe” (ESTUDANTE FLAVIO); “falar só em teoria, teoria, teoria, fica maçante e a pessoa acaba cansando” (ESTUDANTE LUZIA). Bakhtin (1981) trata da entonação quando discute a significação em um enunciado, ressalta essa complexidade no contexto

da enunciação como um todo. Em suas palavras, “o tema da enunciação é determinado não só pelas formas linguísticas que entram na composição (as palavras, as formas morfológicas ou sintáticas, os sons, as entoações), mas igualmente pelos elementos não verbais da situação” (BAKHTIN, 1981, p. 132). O que se confirma na entrevista, pois além da fala e da transcrição, há o contato visual que possibilita confirmar o sentido do enunciado.

Como podemos verificar, a boa didática está associada a linguagem clara e acessível, bem como a produção de situações de interação, ou seja, às atividades que o professor mobiliza para produzir mediações entre os estudantes e entre ele e os estudantes. Ela ressalta a necessidade de o estudante entender como os conceitos se relacionam com a prática. Com isso, inferimos que a aluna está, de certa forma, destacando a importância da internalização dos conteúdos, com a apropriação dos mesmos. Smolka (2000) diz que a internalização, parte do externo (cultural, social, semiótico) para o interno (individual), nesse sentido, a apropriação pode ser usada como sinônimo equivalente a internalização, no entanto, o termo apropriação está permeado por outras significações. “O termo apropriação refere-se a modos de tornar próprio, de tornar seu; também, tornar adequado, pertinente, aos valores e normas socialmente estabelecidos” (SMOLKA, 2000, p.28). Esse processo de internalização faz parte dos conceitos de Vigotski e, como destacado por Freitas; Monteiro; Camargo (2015), possibilita que as funções psicológicas superiores (plano social/cultural) sejam internalizados (plano individual).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vemos que a importância da interação social já era discutida por Vigotski em seus trabalhos. Podemos depreender que as metodologias ativas têm possibilitado mais situações de interação social, o que gera satisfação aos estudantes e, por isso, tem se destacado na atualidade, afinal, basta observarmos as mudanças pelas quais a sociedade tem passado nos últimos anos com o desenvolvimento de novas tecnologias, especialmente as voltadas para comunicação. É importante lembrar que estamos delimitando nossas discussões a um grupo de estudantes do ensino superior, portanto, consideramos que a maioria desses está ativamente conectado nessas tecnologias.

Nos parece que a interação é um dos pontos cruciais para a construção do conhecimento. Sabemos que essa discussão não é recente, mas, ainda, nos dias atuais vemos situações em que apenas a transmissão de informações prevalece no cotidiano de algumas aulas. Os relatos dos estudantes apenas reforçam o que faz parte das discussões, pois ao citar que as aulas “melhoraram” quando os

professores passaram a possibilitar a participação dos estudantes e quando o foco não foi apenas o conteúdo, deduzimos que está se referindo a essa interação, a essa possibilidade de troca de experiências, que é gerada em um contexto social.

Com isso, as situações descritas até o momento nos levam a supor que a mobilização de metodologias que são centradas nos processos de interação possibilita melhor formação dos estudantes universitários, especialmente daqueles que são trabalhadores e que chegam às aulas cansados após sua jornada de trabalho.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na Ciência da Linguagem 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1981.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação – CNE. **Resolução CNE/CP 3**, de 18 de dezembro de 2002, Brasília – DF: Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 2002, Seção 1, p. 162. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP032002.pdf>. Acesso em: 25 jul.2017.

FREITAS, Ana Paula de; MONTEIRO, Maria Inês Bacellar; CAMARGO, Evani Andreatta Amaral. Contradições no/do cotidiano escolar: professores e alunos com deficiência diante do ensino na diversidade. **Horizontes**, [S.l.], v. 33, n. 2, dez. 2015. ISSN 2317-109X. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/245>. Acesso em: 31 ago. 2017. doi:https://doi.org/10.24933/horizontes.v33i2.245.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação superior**: 2017 – Notas Estatísticas. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018. Disponível em: < http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2018/censo_da_educacao_superior_2017-notas_estatisticas2.pdf>. Acesso em: 26 mar.2019.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vigotski**: Aprendizado e desenvolvimento: um processo Sócio histórico. São Paulo: Scipione, 2011. (Coleção Pensamento e ação na sala de aula).

PINO, Angel. Semiótica e cognição na perspectiva histórico-cultural. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto , v. 3, n. 2, p. 31-40, ago. 1995 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1995000200005&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 02 jan. 2020

PORTAL MEC - CNCST. **Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia, 2018**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/catalogo-nacional-dos-cursos-superiores-de-tecnologia->. Acesso em: 25 fev.2018.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. **Cad. CEDES**, Campinas , v. 20, n. 50, p. 26-40, Abr. 2000 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622000000100003 &lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 06 Jan. 2020.

VIGOTSKI, Levi S. **A formação social da mente**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes Editora Ltda, 1991. Disponível em: < http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/vygotsky-a-formac3a7c3a3o-social-da-mente.pdf>. Acesso em: 27 nov.2017.

VIGOTSKI, Levi. **Lev S. Vygotsky:** manuscrito de 1929. Educação & Sociedade, 71, 21-44, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a02v2171.pdf> Acesso em: 03 jan.2020.

VIGOTSKI, Levi S. **Obras escolhidas**. Madri: Visor, 1995. (v. 3).

VINHA, Marcia Pileggi; WELCMAN, Max. (2010). **Quarta aula**: a questão do meio na pedologia, Lev Semionovich Vigotski. Psicologia USP, 21(4), 681-701. Disponível em: < http://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/42022>. Acesso em: 02 jan.2020.

WÜRFEL, Rudiane Ferrari. **Contribuições da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski para a Educação Especial**: análise do GT15 da ANPEd. 2015. 96f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFSM, Santa Maria, 2015. Disponível em:<https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/12063/DIS_PPGEDUCACAO_2015_WURFEL_RUDIAN



DICUMBA: UMA METODOLOGIA ATIVA PARA AGUÇAR O DESENVOLVIMENTO INTERDISCIPLINAR DA APRENDIZAGEM EM CIÊNCIAS A PARTIR DO APRENDER PELA PESQUISA

BEDIN, Everton
Universidade Federal do Paraná (UFPR)
bedin.everton@gmail.com

KURZ, Débora Luana
Universidade Luterana do Brasil (ULBRA)
kurz.deboraluana@gmail.com

RESUMO

Neste artigo objetiva-se, além de apresentar uma metodologia ativa para o ensino de ciências denominada Dicumba (Desenvolvimento Cognitivo Universal-bilateral da Aprendizagem), refletir sobre as potencialidades da Dicumba no desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem e no aperfeiçoamento da prática docente à luz dos saberes intradisciplinares. A Dicumba é uma metodologia ativa que visa o desenvolvimento dos conteúdos e dos conceitos da ciência química por meio do Aprender pela Pesquisa Centrada no Aluno (APCA), o qual se caracteriza como uma forma prioritária de valorizar o interesse do aluno da Educação Básica e aguçar sua curiosidade por um tema, acerando sua capacidade individual e autônoma de construir e de reconstruir argumentos críticos e coerentes com seu contexto sociocultural. A pesquisa-ação de cunho qualitativo foi desenvolvida por meio de sete passos, enfatizando a participação de 1 professor de química e 23 alunos do segundo ano do Ensino Médio, no segundo semestre do ano de 2019. Para a análise dos dados, além da descrição dos achados no diário de bordo por meio da observação participante, utilizou-se a leitura e a interpretação dos trabalhos de pesquisa realizados e entregues pelos alunos, bem como as concepções e os pressupostos do universo desta pesquisa presentes nos questionários estruturados disponibilizados aos sujeitos por meio virtual. Ao término, após a análise detalhada das colocações dos sujeitos, bem como da interpretação empírica e transversal das pesquisas desenvolvidas pelos alunos à luz da Dicumba, as quais foram cruzadas e discutidas com base nos teóricos da área, evidenciou-se que a Dicumba, por meio do APCA, é uma Metodologia Ativa capaz de instigar e estimular o aluno a aprender química por meio da pesquisa como um princípio pedagógico, bem como favorecer sua formação social e cultural a partir de um tema de interesse e de curiosidade que se relaciona significativamente aos conteúdos científicos a partir das ações docentes.

Palavras-chave: Ensino de Ciências. Metodologia Ativa. Dicumba.

INTRODUÇÃO E APORTES TEÓRICOS

A ação de pesquisar para ensinar e para aprender tem se tornado uma estratégia didático-pedagógica eficiente para qualificar os processos de ensino e aprendizagem na Educação Básica, pois se acredita que por meio da pesquisa o professor modifica seu ambiente de trabalho, maximiza suas ações de ensino e constrói um veículo mais eficiente para tomar decisões frente à aprendizagem dos alunos, entendendo como os sujeitos aprendem enquanto alunos e como pessoas. Assim, entende-se que a pesquisa como princípio pedagógico "configura uma potencialidade na direção da superação dos desafios que a educação latino-americana requer, sem, contudo, trazê-la como uma referência ufanista que tudo pode resolver" (STECANELA; WILLIAMSON, 2013, p. 285).

Neste sentido, e considerando que é cada vez mais eficiente a "idéia de que a pesquisa é uma prática indissociável do ensino, devendo, por conseqüência, fazer parte tanto da formação do professor como da sua prática docente" (GRILLO et al., 2006, p. 2), neste artigo objetiva-se, além de apresentar uma metodologia ativa para o ensino de ciências denominada Dicumba (Desenvolvimento Cognitivo Universal-bilateral da Aprendizagem), refletir sobre as potencialidades desta metodologia no desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem de forma interdisciplinar e no aperfeiçoamento da prática docente à luz dos saberes intradisciplinares.

A Dicumba é uma metodologia ativa que visa o desenvolvimento dos conteúdos e dos conceitos das ciências por meio do Aprender pela Pesquisa Centrada no Aluno (APCA), o qual se caracteriza como uma forma prioritária de valorizar o interesse do aluno da Educação Básica e aguçar sua curiosidade por um tema, acerando sua capacidade individual e autônoma de construir e de reconstruir argumentos críticos e coerentes com o seu contexto sociocultural (BEDIN; DEL PINO, 2019b). Isto é, por meio da pesquisa à luz da metodologia Dicumba, as atividades são desenvolvidas de forma colaborativa entre o professor e os alunos, sendo estes últimos "não mais tomados como objetos do ato de ensinar, mas como sujeitos do processo de aprender e de ensinar, convertendo a pesquisa numa atitude cotidiana que possibilita o questionamento reconstrutivo através de uma qualidade formal e política" (STECANELA; WILLIAMSON, 2013, p. 286). Afinal, esta estratégia é uma maneira de desenvolver os conteúdos para além da série onde o aluno se encontra, bem como de "forma abrangente, complexa e profunda, a fim de que o estudante consiga, no desenvolver de suas atividades, Aprender pela Pesquisa, retomar o conteúdo e significar o conhecimento científico ao seu contexto" (BEDIN; DEL PINO, 2020, p. 363).

Assim, tem-se que a pesquisa não dever ser compreendida "como uma atividade avaliativa e individual, mas como uma ação prazerosa e enriquecedora onde professor e aluno desenvolvem-na em conjunto, a fim de que o professor se aperfeiçoe e o aluno se enriqueça de conhecimentos oriundos

de sua pesquisa" (RANGEL; BEDIN; DEL PINO, 2019, p. 2). Em corroboração, Galiazzi, Moraes e Ramos (2002, p. 10) afirmam que "a pesquisa em sala de aula é uma das maneiras de envolver os sujeitos, alunos e professores, num processo de questionamento de verdades implícitas nas formações discursivas, propiciando, a partir daí, a construção de argumentos que levem a novas verdades". Esta ação dialética exige conhecimentos e dedicação dos sujeitos de forma coletiva e, mesmo que pareça *a priori* desconfortante e insegura, reivindica uma postura de formação constante, seja por meio da leitura, da escrita ou da argumentação, uma vez que "com a pesquisa estaremos nos arriscando a ensinar o que talvez não sabemos" (NICOLINI; MORAES, 2005, s/p).

Na concepção de Grillo e seus colaboradores (2006, p. 3), a pesquisa "só se completa com a reconstrução inovadora que possibilita novas formas de intervenção, fundadas na articulação teoria e prática. Esta modalidade de pesquisa pode e deve ser realizada pelo professor na sua própria sala de aula". Afinal, de acordo com os autores, esta prática é "acessível a todos, respeitadas especificidades das áreas de conhecimento, das disciplinas e dos alunos" (GRILLO et al., 2006, p. 3). A pesquisa é uma forma de validar, além da interação entre os sujeitos de forma significativa e prazerosa, a construção de conhecimentos de forma universal e bilateral, propiciando a ação coletiva de organização e partilha.

Em especial, a metodologia Dicumba "foi desenvolvida em uma perspectiva de conhecimento modelado a partir de uma teia construtivista-colaborativa, a qual permite, durante o processo de construção de saberes, a comunicação entre os alunos e entre estes e o professor" (BEDIN; DEL PINO, 2019a, p. 4). Assim, entende-se que via Dicumba professor e aluno trabalham colaborativamente para que a construção do conhecimento seja eficiente para ambos. Afinal, busca-se que o aluno "desenvolva um espírito crítico-cientista por meio das atividades coletivas e dialógicas vinculadas à pesquisa de seu interesse, de sua curiosidade e, principalmente, de seu desejo" (BEDIN; DEL PINO, 2019a, p. 6), as quais ocorrem sobre a orientação de um docente que "passa a ser o mentor dos desejos do aluno e o orientador deste processo. Isto é, o professor deixa de ser transmissor de conteúdo e passa a ser o guia/coordenador do aluno para que este busque informações e processe-as em conhecimentos" (BEDIN; DEL PINO, 2019b, p. 1375).

Nesta perspectiva, é possível compreender que por meio da Dicumba "a pesquisa ocorre por meio do objetivo discente e é aprimorada com os saberes docentes" (BEDIN; DEL PINO, 2019a, p. 6), uma vez que o aluno é quem escolhe um tema para a realização de uma pesquisa universal e, na socialização desta, o professor realiza questionamentos científicos com base em seus conhecimentos, instigando o aluno à realização de uma nova pesquisa, agora com caráter científico. Ademais, Bedin

e Del Pino (2020, p. 364) afirmam que a Dicumba propicia "a interlocução de saberes científicos, àqueles advindos dos saberes curricular e profissional dos professores, com os saberes sociais, àqueles derivados da relação com a sociedade e com o mundo do aluno, fazendo com que a aprendizagem ocorra de forma universal-bilateral". Assim, com ênfase no professor, de acordo com Bedin e Del Pino,

> [...]a metodologia instiga a necessidade de um aperfeiçoamento contextual dos saberes, pois quando o aluno estipula um tema de pesquisa que não está diretamente relacionado ao conteúdo de química, por exemplos, crianças e cachorro, o professor precisa pesquisar profundamente o tema para, então, pensar e relacioná-lo com o conteúdo de química; esta ação faz com que o professor busque uma formação continuada a partir de um tema macro da realidade do aluno (2019a, p. 15).

De acordo com o exposto, acredita-se que se o aluno "estudar por meio da pesquisa centrada naquilo que lhe é de interesse", torna-se "suficientemente significativo para minimizar os incidentes críticos enfrentados diariamente pelos professores em sala de aula, assim como o número exacerbado de evasão e reprovação de alunos no Ensino Médio" (BEDIN; DEL PINO, 2018a, p. 342). Todavia, o êxito de trabalhar com a pesquisa em sala de aula, como destacado por Grillo e seus colegas (2006, p. 3), em grande parte, depende da "atitude do professor, vitalizando o ambiente de sua aula com o questionamento, com a reconstrução sistemática e permanente do conhecimento questionado, o que possibilita a vivência de uma prática devidamente teorizada". Neste aporte, entende-se que o docente "passa a ser visto como um potencializador da aprendizagem discente, levando o aluno à construção de conhecimentos, valores, atitudes e habilidades; ações que lhe permitam um crescimento pessoal e social" (BEDIN, 2020, p. 238).

O descrito é pertinente porque na medida em que a Dicumba é desenvolvida à luz do Aprender pela Pesquisa Centrada no Aluno (APCA) de forma ativa e crítica, "a partir da orientação e do direcionamento do professor, os alunos são capazes de construir argumentos, hipóteses e respostas a perguntas que emergem de uma problematização, constituindo e reconstituindo saberes à medida que a pesquisa avança" (BEDIN; DEL PINO, 2018b, p. 68); logo, torna-se necessário compreender que o professor deve estar constantemente em formação, buscando entender os seus conteúdos, bem como a forma de ministra-los e apresenta-los aos alunos de forma intra e interdisciplinar, uma vez que "o ser professor constitui-se ao longo da prática, de estudos sobre a formação e na busca por saberes que estão, direta e indiretamente, ligados ao contexto social, econômico e político no qual ele exerce sua profissão" (BEDIN; DEL PINO, 2018c, p. 226). Neste viés, a Dicumba, "além de fazer com que o aluno retome e relembre alguns conceitos e diferentes conteúdos, aprofundando-os e reaprendendo-

os, faz com que o professor se mantenha atualizado sobre os mesmos e, quiçá, desenvolva habilidades para entendê-los de forma intradisciplinar" (BEDIN, 2020, p. 245).

Neste linear, acredita-se que o desenvolvimento da metodologia Dicumba de forma interdisciplinar na Educação Básica pode ser uma maneira de fomentar o desenvolvimento das competências, das habilidades e das atitudes dos alunos e dos professores, uma vez que estimula o trabalho em equipe e a interconexão de conceitos e de conteúdos sobre um único assunto. Afinal, na visão de Bedin e Del Pino (2014, p. 818), "a interdisciplinaridade emerge com o significado de dialogar e articular os conhecimentos disciplinares, enriquecendo cada disciplina que compõe o currículo, não as fragilizando"; este processo é importante para "fortalecer a forma do educando adquirir conhecimento, já que não se trata de dissolução de conteúdos, mas de uma maneira de emancipar a formação cidadã por meio de um novo currículo" (BEDIN; DEL PINO, 2014, p. 818).

Tal processo é significativo para oportunizar "o desenvolvimento do pensamento e da autonomia por meio de trocas que favorecem a tomada de consciência entre os sujeitos, além de favorecer o desenvolvimento de um processo dialético de construção do conhecimento" (BEDIN; DEL PINO, 2016, p. 1419), bem como permitir o desenvolvimento da Dicumba de forma interdisciplinar à luz da construção e da reconstrução de conceitos científicos por meio de ações cognitivas e pedagógicas. Por fim, Bedin (2016, p. 182) corrobora que é preciso que o docente adote "práticas interdisciplinares dentro de seu currículo, de seu fazer educação, para superar certas práticas que já não são adequadas e/ou adaptáveis à realidade da sala de aula", a fim de que a "fragmentação do conhecimento, outrora acompanhada do preceito que o todo, dividido em partes, tem como objetivo facilitar a aprendizagem, não se fará presente nos trabalhos desenvolvidos de forma interdisciplinar" (BEDIN, 2016, p. 182).

METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa-ação de cunho qualitativo delimitada para esta pesquisa foi desenvolvida por meio de sete passos, enfatizando a participação de 3 professores da área de conhecimento das Ciências da Natureza (química, física e biologia) e 23 alunos do segundo ano do Ensino Médio de uma escola pública da região metropolitana de Porto Alegre, capital do Estado do Rio Grande do Sul, no segundo semestre do ano de 2019. Assim, considerando os passos teórico-metodológicos do desenvolvimento da pesquisa Dicumba em sala de aula, enfatizou-se a abordagem como pesquisa-ação porque, na visão

de Thiollent (1986, p. 4), esta "é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes [...] estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo".

Neste linear, considera-se que a pesquisa-ação é flexível no sentido de possibilitar a participação ativa dos pesquisadores durante todo o processo, sendo este norteado por princípios éticos e condutas de valores morais em relação a participação dos sujeitos, a liberdade de expressão individual e a discussão coletiva. Afinal, existe transparência na apresentação dos resultados que emergem em um processo que transpassa a simples ação e a mera participação dos sujeitos, fundamentando-se na construção de novas ideias e na ressignificação de conhecimentos à luz do compartilhamento e da discussão coletiva, propiciando uma mudança cognitiva nos processos de pensar, de ensinar e de aprender.

A coleta de dados ocorreu por meio da observação participante durante o desenvolvimento da pesquisa, bem como das anotações intuitivas em um diário de bordo e da aplicação de um questionário eletrônico via plataforma *Google Forms*. Ressalva-se que se solicitou aos alunos que realizassem a atividade à luz do APCA de forma diferenciada da tradicional, aquela realizada normalmente em forma de texto e entregue com base nas normas de apresentação de trabalhos científicos; logo, os alunos desenvolveram a pesquisa e a apresentaram sua síntese por meio de um *card* construído individualmente. Ademais, para a análise dos dados, além da descrição dos achados no diário de bordo por meio da observação participante, utilizou-se a leitura e a interpretação dos trabalhos de pesquisa realizados e entregues pelos alunos, bem como as concepções e os pressupostos do universo desta pesquisa presentes nos questionários estruturados disponibilizados aos sujeitos por meio virtual, especificamente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para melhor entender a atividade interdisciplinar e alcançar o objetivo da presente pesquisa, optou-se em dividir a etapa dos resultados e da discussão em dois momentos distintos e complementares. Neste sentido, inicialmente apresenta-se os passos elencados para o desenvolvimento da Dicumba em um viés interdisciplinar e, posteriormente, apresenta-se, com base nos dados empíricos advindos do questionário on-line, a avaliação sobre a atividade à luz das concepções docentes e discentes para refletir sobre as potencialidades da Dicumba no

desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem e no aperfeiçoamento da prática docente interdisciplinar à luz dos saberes intradisciplinares.

O desenvolvimento da atividade Dicumba de forma interdisciplinar

O desenvolvimento da metodologia Dicumba, como supracitado, ocorreu por meio de sete passos, considerando a ação ativa dos professores e dos estudantes ao longo do processo. Logo, o quadro 1 apresenta as ações dos sujeitos para o desenvolvimento da pesquisa num viés interdisciplinar, considerando as ações delimitadas em cada passo.

Quadro 1: Passos determinados para o desenvolvimento da Dicumba de forma interdisciplinar

Passos	Ação
A pesquisa universal	O professor de química instigou os alunos a pensarem sobre um tema universal de interesse e de curiosidade próprios. Posteriormente, solicitou que os alunos realizassem uma pesquisa universal sobre o mesmo, a qual deveria ser socializada em sala de aula durante os períodos das disciplinas de química, de física e de biologia, afirmando que os professores da área de Ciências da Natureza realizariam uma atividade coletiva à luz de cada pesquisa.
As conexões científicas	Durante a socialização das pesquisas realizadas pelos alunos nos períodos das disciplinas de química, de física e de biologia, cada professor responsável por seu componente curricular realizou anotações sobre o tema de pesquisa do aluno e registrou alguns excertos para produzir questionamentos científicos com ênfase nos conceitos e nos conteúdos de seu componente curricular à luz do tema de pesquisa de cada aluno.
A Conversação entre pares	Em seus períodos específicos, cada professor apresentou para cada aluno duas questões científicas que relacionavam o tema de pesquisa escolhido pelo aluno e alguns conceitos de cada componente curricular. Tal atividade instigou os alunos a realizarem uma nova pesquisa, a qual ocorreu por meio da busca de respostas ou da construção de hipóteses sobre os questionamentos científicos realizados pelos professores. Ressalva-se que cada aluno leu os questionamentos disponibilizados por cada professor e pode fazer perguntas para sanar suas dúvidas em relação ao real interesse docente sobre o questionamento.
A pesquisa científica	Os alunos, de forma individual e extraclasse, realizaram uma pesquisa científica direcionada pelas questões elencadas por cada professor. Ou seja, os alunos buscaram resolver os questionamentos que os professores realizaram sobre os temas de pesquisas, elencando hipóteses e relacionando os conteúdos e os conceitos científicos aos temas de pesquisa. Este processo é importante porque o aluno não encontra uma resposta pronta, já que a questão foi elaborada pelo

	professor considerando o tema de pesquisa; logo, o aluno precisa ler, decodificar, entender e escrever aquilo que compreendeu sobre a relação entre os dois.
A produção do material	Cada aluno, após realizar a sua pesquisa científica com base nos questionamentos elencados pelos professores, precisou sintetizar e organizar os conceitos e os conteúdos em uma espécie de *card* (Figura 1), visando transcender o formato de pesquisa, comumentemente apresentada em forma de texto corrido, a fim de socializar a pesquisa em sala de aula. Este trabalho, além de exigir o poder de síntese dos alunos, caracterizou-se como uma ação interdisciplinar, pois após o seu término evidenciou-se a integração do conhecimento das três disciplinas no mesmo tema de pesquisa.
Socialização da pesquisa científica	Posteriormente a realização da pesquisa científica e da síntese desta em um *card*, os alunos foram instigados à apresentarem suas pesquisas em sala de aula, considerando os períodos das disciplinas de química, de física e de biologia. Na socialização das pesquisas, os alunos deveriam, além de explicar o tema de pesquisa e as conexões com o conhecimento científico de cada disciplina, pontuar os conceitos e os conteúdos emergidos em cada componente curricular, a fim de que cada professor pudesse entender, complementar e maximizar esses objetos de conhecimento durante a apresentação do aluno.
Ressignificação e emersão de saberes	Após a apresentação dos sujeitos em relação às pesquisas, bem como a emersão dos temas científicos em cada uma delas, os professores, em seus períodos escolares, ressignificaram a fala dos sujeitos em relação aos conceitos científicos, buscando fortalecer a conexão científica interdisciplinar e contextualizada entre estes. Do mesmo modo, cada professor buscou aprofundar o aparecimento de conceitos e de conteúdos já estudados, bem como instigar a curiosidade e o interesse dos alunos em relação aos conceitos e aos conteúdos por eles desconhecidos. Ao término da Dicumba, o professor de química solicitou aos sujeitos que acessassem o link para o questionário e avaliassem a atividade.

Fonte: dados da pesquisa, 2019.

Destaca-se que a atividade foi desenvolvida individualmente por cada aluno, uma vez que se buscou realizar uma pesquisa centrada no interesse e na curiosidade do aluno, indiferentemente de os sujeitos desejarem querer realizar a atividade extraclasse em pares. A forma individual da pesquisa foi necessária para entender o que cada aluno julga necessário e importante para a sua aprendizagem, bem como validar o interesse de cada um e demonstrar que as ciências se encontram atreladas aos seus contextos sociais e culturais.

Figura 1: Card construído à luz da Dicumba de forma interdisciplinar

Fonte: dados da pesquisa, 2019

A figura 1, que apresenta um exemplo de *card* desenvolvido por um aluno, demonstra claramente a relação das três disciplinas que compõem a área das Ciências da Natureza no tema de pesquisa do sujeito, o qual escolheu falar sobre o universo. É possível perceber que inicialmente o aluno apresenta uma síntese de sua pesquisa sobre o universo e, na sequência, apresenta a ligação com a química, intitulada de Entropia. Posteriormente aparecem a ligação com a disciplina de física, denominada de Sistema Solar, e a relação com a disciplina de biologia, sendo apresentada por meio do título Fim do Universo.

Apesar de não ser o real e específico objetivo do trabalho, acredita-se ser pertinente a apresentação da figura 1, pois a partir dela pode-se perceber, bem como entender que os professores responsáveis pelas diferentes disciplinas trabalharam coletivamente e em prol de um mesmo objetivo, caracterizando o universo como tema central desta ação. Este desenho apresenta um sólido indício de trabalho interdisciplinar à luz da Dicumba, pois além de potencializar a aprendizagem científica centrada no aluno a partir da ação de pesquisar um tema de seu próprio interesse, fundamentou as discussões em diferentes vieses científicos, entrelaçando conhecimentos, ideias e concepções.

Ponderações docentes e discentes à luz da atividade



Para a avaliação dos sujeitos (professores e alunos) em relação ao desenvolvimento da metodologia Dicumba, disponibilizou-se para os mesmos um questionário eletrônico que continha seis assertivas para os alunos (tabela 1) e seis assertivas para os professores (tabela 2), sendo que em cada assertiva os sujeitos deveriam pontuar um grau de concordância, o qual variou de -1 (discordo)

a +1 (concordo), sendo o número 0 o grau de não discordo e nem concordo. Ademais, ressalva-se que as assertivas para os professores se diferenciavam levemente e poucas vezes das assertivas destinadas aos alunos e, portanto, a interpretação e a discussão destas ocorreram de forma integrada.

Em relação as assertivas destinadas para os alunos, pode-se perceber na tabela 1 que estas vinculam ações positivas em relação a atividade desenvolvida, considerando principalmente as questões atreladas a valorização do interesse do aluno, a percepção do conhecimento científico no próprio contexto, a organização do pensamento sistematizado, bem como o desenvolvimento da argumentação crítica e do interesse pela ciência. Ainda na tabela 1, é possível averiguar a quantidade de alunos que pontua os graus de concordância de formas variadas, os quais oscilam de 0 a +1.

Tabela 1: Assertivas e pontuações discentes sobre o trabalho à luz da Dicumba

	Pontuações		
Assertivas	**- 1**	**0**	**+ 1**
A atividade me permitiu pesquisar, conhecer conceitos científicos e autonomia sobre o tema		3	20
O trabalho proposto foi uma forma de valorizar meu interesse e minha curiosidade			23
A atividade desenvolvida me instigou perceber o conhecimento científico em meu contexto		5	18
O trabalho me proporcionou argumentação crítica e interesse pela ciência		4	19
A atividade exige uma organização de pensamentos e conteúdos sistematizados		4	19
O trabalho me proporcionou significar saberes conhecidos e ampliar conhecimentos existentes		2	21

Fonte: dados da pesquisa, 2019

Do mesmo modo, na tabela 2, pode-se perceber as seis assertivas disponibilizadas aos professores das disciplinas de química, de física e de biologia, as quais compõem a área das Ciências da Natureza. Ao interpretar tais assertivas, pode-se perceber que estas relacionam a metodologia Dicumba em diferentes vieses, principalmente em relação ao trabalho coletivo na área para valorizar o saber científico e exigir uma organização de pensamentos e conteúdos sistematizados dos sujeitos. Ainda, as assertivas contemplam a ação dos alunos no desenvolvimento da atividade, apontando que a Dicumba foi essencial para os mesmos perceberem as ciências em seus contextos e em seus temas de interesse, desenvolverem argumentação crítica e o interesse pela ciência, assim como ressignificarem os saberes conhecidos e ampliarem os conhecimentos existentes.

Tabela 2: Assertivas e pontuações docentes sobre o trabalho à luz da Dicumba

	Pontuações		
Assertivas	**-1**	**0**	**+1**
Trabalhar na área é uma forma de instigar o aluno à ciência, valorizando o saber científico			3
O trabalho solicitou ao aluno pesquisar o conteúdo científico da área no tema de interesse			3
A atividade desenvolvida instigou o aluno a perceber o científico em seu contexto		1	2
O trabalho proporcionou ao aluno argumentação crítica e interesse pela ciência		1	2
A atividade exige uma organização de pensamentos e conteúdos sistematizados			3
O trabalho proporciona ao aluno ressignificar saberes conhecidos e ampliar conhecimentos existentes			3

Fonte: dados da pesquisa, 2019

Em relação a assertiva que considerava o aluno pesquisar o conteúdo científico da área no próprio tema de interesse, valorizando sua curiosidade, tem-se que 100% (n = 23) dos alunos concordaram totalmente com a assertiva, bem como os 3 professores (100%), afirmando que a Dicumba foi significativa por proporcionar ao estudante a ação de pesquisar algo do próprio desejo para entender ciências. Não diferente, quando os sujeitos precisam pontuar um grau de concordância em relação a atividade ter instigado os alunos a perceberem o científico em seus contextos, pode-se observar pela colocação dos alunos (78,3%, n = 18) que a grande maioria concorda com a assertiva, assim como 66,6% (n = 2) do grupo de professores.

Neste linear, compreende-se pelas colocações dos sujeitos que a Dicumba consiste em uma metodologia eficiente no sentido de possibilitar ao aluno, por meio de uma pesquisa centrada em seu interesse, perceber os conceitos das ciências química, física e biologia presentes em seu contexto. Afinal, de acordo com Bedin e Del Pino (2018a, p. 341), a Dicumba é uma estratégia que faz com que o sujeito "sinta atração, afinidade e interesse pelo conteúdo científico de química que será, com o passar do tempo e dentro das especificidades e objetivos do professor, construído e reconstruído ao seu contexto sociocultural e sociohistórico". Isto é importante porque a Dicumba "visa tornar o ensino de química dinâmico e a aprendizagem centrada no interesse do aluno" (RANGEL; BEDIN; DEL PINO, 2019, p. 2).

Todos os 3 professores (100%) concordam que a atividade interdisciplinar desenvolvida à luz da Dicumba foi importante porque proporcionou aos alunos a organização de pensamentos e da sistematização dos conteúdos, o que favoreceu a ressignificação de saberes conhecidos e a ampliação de conhecimentos existentes. Em corroboração, 21 alunos (91,3%) afirmaram que a atividade interdisciplinar foi significativa para que eles pudessem organizar os pensamentos e os conteúdos de forma sistematizada, sendo esta necessária para que pudessem conseguir significar saberes conhecidos e ampliar conhecimentos existentes. Tal processo é importante na medida em que se compreende que a metodologia Dicumba "visa desenvolver autonomia, argumentação crítica e senso de expressão no aluno, permitindo-o se perceber como membro da construção de sua aprendizagem a partir da constituição de saberes científicos via interesses pessoal e social" (RANGEL; BEDIN; DEL PINO, 2019, p. 2).

Portanto, entende-se ser necessário que os professores de modo interdisciplinar e conectados aos objetivos de cada componente curricular, como potencializadores da aprendizagem e da construção de conhecimentos científicos ressignificados à luz do contexto dos alunos, possam, em meio a diferentes materiais didáticos e estratégias pedagógicas, "articular e ressignificar com competência os saberes científicos ao contexto sociocultural dos alunos" (BEDIN; DEL PINO, 2019b, p. 1368). Tal ação é importante na visão dos autores porque para haver participação dos alunos de forma satisfatória às mudanças cognitivas é preciso haver, também, a "participação ativa dos professores, incorporando saberes plenos e globalizados sobre a ciência química na pesquisa do aluno, transpassando o currículo e abrindo portas à imaginação e ao desejo daquilo que o aluno quer aprender" (BEDIN; DEL PINO, 2018a, p. 350).

Neste linear, ainda é possível afirmar que 82,6% (n = 19) dos alunos concordam com a concepção de que a Dicumba sob uma perspectiva interdisciplinar lhes proporcionou a argumentação crítica e o interesse pelas ciências. Em relação a concepção dos professores, tem-se que 66,6% (n = 2) destes concordam com a assertiva o que, na visão dos 3 professores (100%) configura-se como uma possibilidade de instigar o aluno à ciência, valorizando o saber científico. Afinal, para 86,95% (n = 20) dos alunos, a atividade interdisciplinar foi uma forma de conhecer conceitos científicos e desenvolver autonomia sobre o tema de pesquisa.

O desenvolvimento da argumentação crítica à luz da Dicumba é um processo constante e notório, pois Bedin e Del Pino (2019a, p. 8) afirmam que neste processo há construção e reconstrução de ideias e de conhecimentos sobre o que o aluno pesquisa, possibilitando-lhe a produção de novos conhecimentos, os quais são "questionados e problematizados, necessitando a criação de novos

saberes argumentativos para explicar novamente o pesquisado; logo, cria-se um mecanismo circular de pesquisa onde a argumentação é o ponto chave deste processo".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término, após a análise detalhada das colocações dos sujeitos, bem como da interpretação empírica e transversal das pesquisas desenvolvidas pelos alunos à luz da Dicumba, as quais foram discutidas com base nos teóricos da área (BEDIN; DEL PINO, 2018a, 2018b, 2019a, 2019b, RANGEL et al., 2019), evidenciou-se que a Dicumba, por meio do APCA, é uma Metodologia Ativa capaz de instigar e de estimular o aluno a aprender ciência de forma interdisciplinar por meio da pesquisa como um princípio pedagógico, bem como favorecer a sua formação social e cultural a partir de um tema de interesse e de curiosidade que se relaciona significativamente aos conteúdos científicos a partir das ações docentes.

Ainda, pode-se afirmar que os professores conseguiram perceber que a Dicumba possui um papel crucial no desenvolvimento da argumentação crítica e interesse pela ciência, bem como perceber o científico no próprio contexto para organizar os pensamentos e os conteúdos de forma sistematizada, uma vez que por meio da atividade conseguiram ressignificar saberes conhecidos e ampliar conhecimentos existentes. Esta percepção dos professores faz com que a identidade docente de cada um seja aperfeiçoada e qualificada com o passar do tempo, pois, como pode-se perceber, os professores não apenas ensinaram ou construíram algo aos/com os alunos, mas os instigaram a aprender por conta própria, desenvolvendo autonomia e criticidade; este é o papel docente. Bedin e Del Pino (2018c, p. 224), nesta linha, acreditam que "o ser professor está além do ato de ensinar, configurando-se como agente mobilizador do conhecimento, cujas ações constroem e reconstroem conceitos por meio de sistematização, leituras e constituição de habilidades durante a ensinagem".

Ademais, foi possível perceber que o aluno sentiu-se parte integrante do processo de aprendizagem, ampliando significados para além dos conteúdos curriculares; o APCA, além de propiciar ao aluno uma forma investigativa e problematizadora de aprender, propôs aos professores uma prática reflexiva intradisciplinar sobre os próprios conhecimentos em relação aos conteúdos curriculares que ministram, modificando qualitativamente suas identidades docentes, suas práticas pedagógico-científicas e seus processos educativos de forma interdisciplinar. Afinal, "o ser professor constitui-se à luz das condições e do grupo de trabalho, seus impasses, traumas e desafios, os quais o

levam a conhecer e a produzir soluções para qualquer tipo de situação" (BEDIN; DEL PINO, 2018c, p. 226).

REFERÊNCIAS

BEDIN, Everton. Seminário integrado e projeto de aprendizagem: um caminho seguro para a docência cooperativa e a interdisciplinaridade no ensino médio politécnico. **ScientiaTec: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia do IFRS–Campus Porto Alegre, Porto Alegre**, v. 3, n. 1, p. 180-201, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.35819/scientiatec.v3i1.1475>. Acesso em: 17 abr. 2020.

BEDIN, Everton. Do algodão doce à bomba atômica: avaliações e aspirações do aprender pela pesquisa no ensino de Química. **Debates em Educação**, v. 12, n. 27, 2020, p. 236-253. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/9587>. Acesso em: 17 jun. 2020.

BEDIN, Everton; DEL PINO, José Claudio. Interdisciplinaridade no Ensino Médio Politécnico: O que pensam os professores?. **Tecné Episteme y Didaxis: TED**, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.17227/01203916.3457>. Acesso em: 22 mar. 2020.

BEDIN, Everton; DEL PINO, José Claudio. Rodas de Conversas na Universidade-Formação Docente Tecnológica em Ciências: metodologias de cunho interdisciplinar. **Tecné Episteme y Didaxis: TED**, 2016. Disponível em: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/TED/article/view/4762>. Acessado em: 15 fev. 2020.

BEDIN, Everton; DEL PINO, José Claudio. Dicumba - el aprender por la investigación en el aula: los saberes científicos de química en el contexto sociocultural del alumno. **Góndola, enseñanza y aprendizaje de las ciencias**, v. 13, n. 2, 2018a. Disponível em: <http://doi.org/10.14483/23464712.13055>. Acessado em: 23 mar. 2020.

BEDIN, Everton; DEL PINO, José Claudio. A metodologia Dicumba como uma tempestade de possibilidades para o desenvolvimento do ensino de Química. **Revista Brasileira De Ensino De Ciências E Matemática**, Passo Fundo, v. 1, n. 1, p. 65-84, jan./jun. 2018b. Disponível em: <https://doi.org/10.5335/rbecm.v1i1.8479>. Acessado em: 21 fev. 2020.

BEDIN, Everton; DEL PINO, José Claudio. Interações e intercessões em rodas de conversa: espaços de formação inicial docente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 99, n. 251, 2018c. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i251.3383>. Acessado em: 15 abr. 2020.

BEDIN, Everton; DEL PINO, José Claudio. DICUMBA: A uma proposta metodológica de ensino a partir da pesquisa em sala de aula. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)**, v. 21, 2019a. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1983211720192101 03>. Acessado em: 02 mar. 2020.

BEDIN, Everton; DEL PINO, José Claudio. Das Incertezas às Certezas da Pesquisa não Arbitrária em Sala De Aula Via Metodologia Dicumba. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 3, p. 1358-1378, 2019b. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v19.n3.32>. Acessado em: 12 abr. 2020.

BEDIN, Everton; DEL PINO, José Claudio. La movilización de competencias y el desarrollo cognitivo universal-bilateral del aprendizaje en la enseñanza de las ciências. **Revista Paradigma**. (Edición Cuadragésimo Aniversario: 1980-2020)(XLI), 2020, p. 360-383. Disponível em: <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.0.p360-383.id804>. Acesso em: 7 jul. 2020.

GALIAZZI, Maria do Carmo; MORAES, Roque; RAMOS, Maurivan Güntzel. Pesquisa em sala de aula: fundamentos e pressupostos. MORAES, Roque; LIMA, Valderez**. Pesquisa em sala de aula: tendências para a educação em novos tempos**, v. 2, 2006.

GRILLO, Marlene Correro et al. Ensino e pesquisa com pesquisa em sala de aula. **UNI revista**, v. 1, n. 2, 2006. Disponível em: <https://faculdadebarretos.com.br/wp-content/uploads/2015/11/pesquisa-sala-de-aula2.pdf>. Acessado em: 12 fev. 2020.

NICOLINI, Cristiane Antonia Hauschild; MORAES, Roque. Educar pela Pesquisa com Projetos de Aprendizagem: Algumas Experiências. **Encontro Ibero-Americano de coletivos escolares e redes de professores que fazem investigação na sua escola**, v. 4, p. 1-8, 2005. Disponível em: <https://faculdadebarretos.com.br/wp-content/uploads/2015/11/EDUCAR-PELA-PESQUISA-4.pdf>. Acessado em: 15 abr. 2020.

RANGEL, Fabiano Zolin; BEDIN, Everton; DEL PINO, José Claudio. Dicumba-uma metodologia para o Ensino de Química: avaliação, tendência e perspectiva. **Anais...** XIIENPEC Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, 2019. Disponível em: <http://abrapecnet.org.br/enpec/xii-enpec/anais/resumos/1/R0598-1.pdf>. Acessado: em 13 mar. 2020.

STECANELA, Nilda; WILLIAMSON, Guillermo. A educação básica e a pesquisa em sala de aula. **Acta Scientiarum. Education**, v. 35, n. 2, p. 283-292, 2013. Disponível em: < https://doi.org/10.4025/actascieduc.v35i2.20649>. Acessado em: 12 mar. 2020.

THIOLLENT, Michel et al. **Metodologia da pesquisa–ação**. (7ª edição). 1996.

11 a 13 JUNHO 2020
IV CONEPI
IV CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO & PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES
conepi.contatosempreendimentos.com.br
CCHLA (UFPB) João Pessoa, PB

CAMINHOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA: O USO DE DIFERENTES LINGUAGENS NO ENSINO DE GEOGRAFIA

SANTOS, Cássyo Lima
Mestre em Estudos de Cultura e Território
Universidade Federal do Tocantins
cassyosantos@hotmail.com

RESUMO

A ciência geográfica nos orienta a pensarmos os diferentes fenômenos do dia a dia e a geografia escolar contribui para a construção do pensamento geográfico. Nesse sentindo o presente trabalho tem como objetivo apresentar resultados de práticas realizadas no ensino de geografia, em turmas de 6º e 7º ano do ensino fundamental a partir do uso de diferentes linguagens, como: representação do espaço urbano a partir do gênero textual poesia, produção de quadrinhos para entendimento do espaço agrário, e construção de um mapa temático sobre produção agrícola com frutas *in natura.* A necessidade de produção desse trabalho surge de questionamentos sobre a *práxis* vivenciados no cotidiano escolar. O trabalho tem como acabou teórico metodológico Castellar(2006), Cavalcanti(2005), Straforini(2018), Santos(2014), dentre outros. Parte-se do pressuposto que as práticas pedagógicas precisam estar alinhadas ao currículo proposto por cada estabelecimento de ensino, levando em consideração as vivências e representações dos alunos e da comunidade escolar. A utilização de diferentes linguagens no ensino de geografia, possibilita caminhos para a compreensão do espaço geográfico, objeto de estudo da geografia. A partir da geografia crítica a utilização de diferentes linguagens no ensino de geografia, proporciona ao aluno a construção de um pensamento crítico, permitindo assim o raciocínio geográfico e o pensamento espacial. Ao produzir poemas, histórias em quadrinhos e construir um mapa, o aluno está participando integramente de sua própria formação, pois ele vê sentindo naquilo que está aprendendo, por isso é importante o uso de das diferentes linguagens no ensino de geografia.

Palavras-chave: Ensino de geografia. Prática pedagógica. Urbano. Rural.

1 INTRODUÇÃO

Tendo como objeto de estudo o espaço, a ciência geográfica nos orienta a pensarmos os diferentes fenômenos do dia a dia e sobretudo re(orientar) as nossas práticas como cidadãos (CALLAI, 2005). A geografia escolar contribui para a construção do pensamento geográfico dos

sujeitos (CASTELLAR e JULIASZ, 2018). Nesse contexto Stranforini (2018, p. 177) endossa que a "geografia escolar tem um papel ímpar na leitura reflexiva e crítica do mundo contemporâneo quando seus conceitos e procedimentos metodológicos são acionados pelos estudantes", assim, a geografia que se faz na escola, precisar estar orientadas por uma prática reflexiva, que pense a realidade do aluno.

A geografia presente nas escolas brasileiras, apesar dos esforços da comunidade escolar, ainda é pautada em um sistema fragmentado. Os conteúdos trabalhados, são distantes da realidade do aluno, logo se a abordagem do docente em sala de aula não é contextualizada, o aluno não ver o significados e a importância de apreender determinado conteúdo, segundo (STRAFORINI, 2018, p. 177) "(...)qualquer conhecimento escolar para ser apropriado significativamente pelos estudantes precisa estar fortemente relacionado ao cotidiano, ao vivido, ao presente, ou ainda, à realidade deles" .

Por esse viés, cabe o seguinte questionamento: Como aproximar, a geografia que se vive no cotidiano, para a sala de aula? A utilização de diferentes linguagens no ensino de geografia, possibilita caminhos para a compreensão do espaço geográfico? Quais linguagens contribuem para a construção do pensamento geográfico? O uso do gênero textual poesia e quadrinhos possibilita o entendimento dos fenômenos geográficos? A linguagem cartográfica a partir de um mapa construído pelos alunos possibilita na análise espacial? O uso dessas linguagens está permitindo o raciocínio geográfico? Perguntas como estas, direcionam a construção desse trabalho.

A necessidade de produção desse trabalho surge de questionamentos sobre a *práxis* vivenciados no cotidiano escolar, e especificamente na disciplina de geografia. Assim, repensar as práticas, metodologias e avaliações permite ao professor compreender seu papel como mobilizador de saberes que estejam voltados para a qualidade do ensino e aprendizagem. Entende-se que as práticas pedagógicas precisam estar alinhadas ao currículo proposto por cada estabelecimento de ensino, levando em consideração as vivências e representações dos alunos e da comunidade escolar.

Os pressupostos teóricos e metodológicos apontam que o ensino deve ser contextualizado, assim, as atividades desenvolvidas tinham como proposta construir os saberes para o entendimento das dinâmicas da cidade e do campo, pensando assim a formação integral do aluno. Nesse sentindo o presente trabalho traz resultados de práticas pedagógicas realizadas no ensino de geografia, em turmas do ensino fundamental, em uma escola da rede particular de ensino. A utilização de diferentes linguagens no ensino de geografia por si só não muda a realidade do aluno, mas permite com a compreensão do espaço.

Este trabalho está subdivido em alguns momentos: No primeiro momento, apresenta-se os objetivos e metodologia do trabalho. Discute-se o papel da geografia na formação da leitura do espaço no tópico *"Que ensino de geografia queremos*? Algumas abordagens" No segundo momento "*O rural e o urbano a partir de diversas linguagens"* apresenta-se práticas pedagógicas no ensino de geografia a partir do uso de poemas, histórias em quadrinhos e construção de um mapa com frutas in natura. Bem como apresenta-se breves considerações do trabalho.

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

- Apresentar resultados de práticas realizadas no ensino de geografia, em turmas de 6º e 7º ano do ensino fundamental a partir do uso de diferentes linguagens;

2.2 Objetivos específicos

- Apresentar possibilidades a partir do gênero poema na representação do espaço urbano;
- Discutir produção de quadrinhos para entendimento do espaço agrário;
- Mostrar a construção de um mapa temático sobre produção agrícola com frutas *in natura;*

3 METODOLOGIA

Está pesquisa nasce a partir das reflexões e de práticas realizadas no ensino de geografia. Nesse contexto partiu-se da própria sala de aula para repensar o ensino de geografia que se faz no ambiente escolar. O trabalho toma como base teórico metodológico Castellar(2006, 2019), Cavalcanti(2006), Straforini(2018), Santos(2014) entre outros. A partir das vivências como professor na educação básica, buscou-se refletir, re(construir) práticas no ensino de geografia.

As práticas pedagógicas foram realizadas no ensino de geografia em turmas de 6º e 7º ano do ensino fundamental, em turmas da rede particular de ensino, no Estado do Tocantins. As práticas pedagógicas foram realizadas levando em consideração as temáticas desenvolvidas de acordo com o

currículo de geografia do material utilizado pela escola e de acordo com a diretrizes do sistema educacional brasileiro.

No primeiro momento realizou-se pesquisa de bibliográfica acerca das linguagens utilizadas no ensino de geografia. No segundo momento realizou as práticas com o uso da produção de poemas, produção de quadrinhos e construção de um mapa com frutas *in natura.* Depois realizou-se a análise das práticas realizadas nas turmas e construiu-se a produção do dos resultados, as considerações da pesquisa.

4 QUE ENSINO DE GEOGRAFIA QUEREMOS? ALGUMAS ABORDAGENS

Segundo Straforini (2018) a respeito das mudanças na estrutura e da não obrigatoriedade do ensino de geografia na educação básica a partir de legislações no território brasileiro, a partir da reformulação do ensino médio e dá a partir da Base Nacional Comum Curricular-BNCC ascende a necessidade de pensarmos qual o papel da geografia escolar na contemporaneidade. Castellar (2006), nesse mesmo viés, endossa que essas mudanças nos obrigam a pensar o currículo e o processo de aprendizagem, a formação de professores. Esses debates são importantes, pois coloca em pauta o que se almeja por um ensino de qualidade. Nesse sentindo em quais bases justifica a disciplina de geografia na educação básica? Qual seu significado e importância no nosso cotidiano? Essa problematização segundo eles, nos faz pesarmos a construção do ensino e que possamos tomar como base que se justifica ensino de geografia.

A partir da geografia crítica a utilização de diferentes linguagens no ensino de geografia, proporciona ao aluno a construção de um pensamento crítico, permitindo assim o raciocínio geográfico e o pensamento espacial. “Se ajudarmos nossos alunos a perceberem que a geografia trabalha com as materializações das práticas sociais, colocaremos no seu cotidiano” (KAERCHE, 2002. p.225). Nesse sentindo a geografia terá sentindo para o aluno, quando as práticas vivenciadas em seu cotidiano são percebidas como resultado das relações sociais no espaço. É necessário pensar sobretudo pelo viés interdisciplinar, pois o espaço, embora seja objeto de estudo da geografia pode ser olhado por outras áreas do conhecimento. Esse exercício da interdisciplinaridade permite ao professor e ao aluno um olhar crítico sobre o espaço geográfico, assim:

> Para que os alunos entendam os espaços de sua vida cotidiana, que se tornaram extremamente complexos, é necessário que aprendam a olhar, ao mesmo tempo, para um contexto mais

> amplo e global, do qual todos fazem parte, e para os elementos que caracterizam e distinguem seu contexto local. Entendo que para atingir os objetivos dessa educação, deve-se levar em consideração, portanto, o local, o lugar do aluno, mas, visando propiciar a construção pelo aluno de um quadro de referências mais gerais que lhe permita fazer análises mais críticas desse lugar (CAVALCANTI, 2006, p. 32)

O pensamento espacial do aluno, vai ser conduzido a pensar não apenas o espaço local, mas o espaço global e sua relação. Compreender essa dinâmica é compreender como o espaço é produzido e transformado em suas diversas escalas. Esse exercício permite o olhar geográfico, que deve ser crítico, assim:

> [..]estudar Geografia deve ser um movimento de colocar-nos diante do mundo, com um olhar que nos permite compreender a dinâmica dos lugares, suas paisagens, seus territórios, sua configuração territorial, seus sistemas locacionais etc. O estudo da Geografia, portanto, permite-nos compreendê-las a partir das relações sociais de produção, das ocupações e, por meio da leitura dos lugares, interpretar as espacialidades da Raciocínio geográfico e a Teoria do Reconhecimento na formação do professor de Geografia organização do espaço geográfico. Isso significa potencializar um olhar diferente para as coisas, um olhar geográfico. (CASTELLAR, 2019, p.10)

O olhar geográfico, abordado por Castellar (2019) só tem sentindo quando problematizado e orientado pelo docente, quando coerentes com as práticas realizadas, possibilitando ao aluno "produzir em suas cotidianidades práticas espaciais de significação reflexiva e cidadã do mundo" (STRAFORINI, 2018, p. 176)

Como construir esse olhar geográfico? A partir do uso do gênero poesia, histórias em quadrinhos e linguagem cartográfica é possível. Tais gêneros permitem ao docente em sua prática pedagógica, construir conhecimento junto com os alunos. Assim o currículo na disciplina de geografia, se faz também no cotidiano.

5 O URBANO E O RURAL A PARTIR DE DIVERSAS LINGUAGENS

A geografia é uma ciência que está presente em nosso cotidiano. Ela nos orienta a compreender o espaço e suas contradições (SANTOS, 2014). Como compreender o espaço urbano e rural? É possível a partir de diversas linguagens? Como os alunos representam a cidade? É possível compreender a cidade a partir da produção de poemas? O que nos possibilitam os elementos trago pelos alunos sobre o espaço urbano presente nas narrativas dos poemas? Essas problematizações nortearam o desenvolvimento dessa prática.

A geografia urbana é um dos conteúdos obrigatórios da grade curricular da educação básica na disciplina de geografia. A proposta dessa prática era justamente perceber as noções que os alunos de uma turma do 7º ano possuíam sobre o espaço urbano, bem como fazer com o que aluno pudesse exercitar as narrativas sobre o espaço urbano. A produção dos poemas ocorreu nas primeiras aulas, após uma breve introdução sobre o que é a cidade. A atividades proposta tinha como objetivo responder em forma de poema o seguinte questionamento: Com é viver na cidade? Os temas abordados nos poemas suscitaram abordagens dentro na disciplina de geografia, bem como a relação campo/cidade.

Os alunos do 7º ano do ensino fundamental representaram a cidade de diferentes formas e contextos. Alguns alunos representam o espaço urbano como poluído, mas também representamram a cidade como um espaço de encontro entre amigos, em uma sorveteria por exemplo. Alguns alunos apontaram que morar na cidade é difícil, devido a poluição (Trecho do Poema 1-)

"A cidade onde eu vivo
Tem muita poluição,
Mas poderia mudar
Essa situação"
(...)

Poema 1 -Maria 7º ano-12 anos

Perguntado na aula sobre o que seria esse "poderia", a aluna afirmou que seria possível melhorar as condições de organização da cidade, quando a limpeza, órgãos do Estado, na elaboração de políticas públicas. Percebemos aqui a importância de trazer elementos da realidade do aluno para construção do pensamento geográfico, bem como na formação cidadã dos alunos. Outros alunos apresentaram a cidade como um lar, onde é possível aprender a viver e conviver em diversos espaços, como, representado por Caio no poema 2.

"Temos lugares para sair
E também para se divertir
Como: praças, bares, etc..

(....)
Poema 2-Caio-7º ano-11 anos

O poema 2 traz como elementos as áreas de lazer no espaço, representado como lugares da diversão. O viver na cidade no *poema 3* foi representado como um espaço que ao mesmo tempo é

divertido, é um espaço violento. Nota-se um elemento característicos das cidades brasileiras, onde a violência se faz presente.

"Viver na cidade é divertido,
Mas tem seus riscos.
Pode ter o próprio celular
Mas sem ele pode ficar"

Poema 3-Mariana -7 ano-11 anos

A prática pedagógica realizada na disciplina de geografia nos mostra que é possível compreender a cidade a partir do que aluno produz, até porque ele é um agente transformador da cidade. Se o aluno é um cidadão da cidade, logo é possível pensar a cidade como elemento integrador de suas vidas. O aluno ao produzir poemas, está participando integramente de sua própria formação.

Com essa prática pedagógica os alunos compreenderam a dinâmica da cidade, ressignificaram conceitos do espaço urbano. Ao estudar o espaço urbano, o aluno pode compreender como a cidade se organiza, pode intervir nela. O papel do professor nesse processo de ensino e aprendizagem é mediar a construção do conhecimento contextualizando as práticas vivenciadas pelos alunos ao seu contexto de vida.

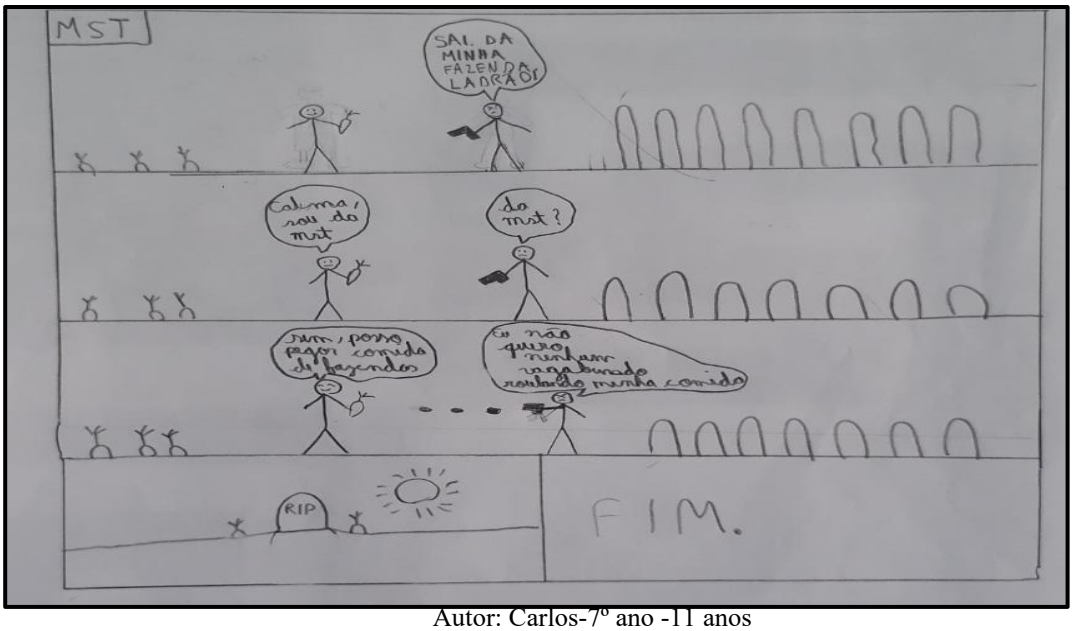
Ao propor a produção de poemas, três alunas questionaram, afirmando que elas moravam na zona rural. Argumentaram que não saberiam fazer o que se tinha proposto, pois não moravam na cidade. Nesse apontamento mostra-se que a sala de aula deve ser vista como múltipla, onde possuem alunos que moram em diferentes bairros, centrais ou periféricos, assim como entender que em sala de aula, estudam alunos do espaço rural, bem como do espaço urbano.

Percebemos aqui que a prática do professor se faz no cotidiano e pode ser re(construída) ao longo do processo. Assim, entender o campo, a partir de suas dinâmicas produtivas e os conflitos agrários é um dos papeis do ensino de geografia na educação básica. Assim, ao estudar o espaço rural, utilizamos outra linguagem, a história em quadrinhos. A produção de histórias em quadrinhos permitiu aos alunos expressarem em formas de diálogos e desenhos práticas vivenciadas pelo homem do campo, relevando sua produção e os conflitos por terra. Na produção de quadrinhos os alunos tiveram que procurar temas sobre o homem do campo, produzir um pequeno texto e representá-los.

As temáticas das histórias em quadrinhos revelaram o cotidiano presente na sociedade na qual eles vivem. Como moram nos Estados do Tocantins, os conflitos e mortes por terras, aparecem nas

narrativas construídas pelos alunos (figura 01). Nota-se que há uma percepção sobre o MST (Movimentos dos Trabalhadores Sem Terra) que foram problematizados pelos alunos. Há na história em quadrinho uma narrativa que retrata uma visão do próprio Estado sobre questões territoriais.

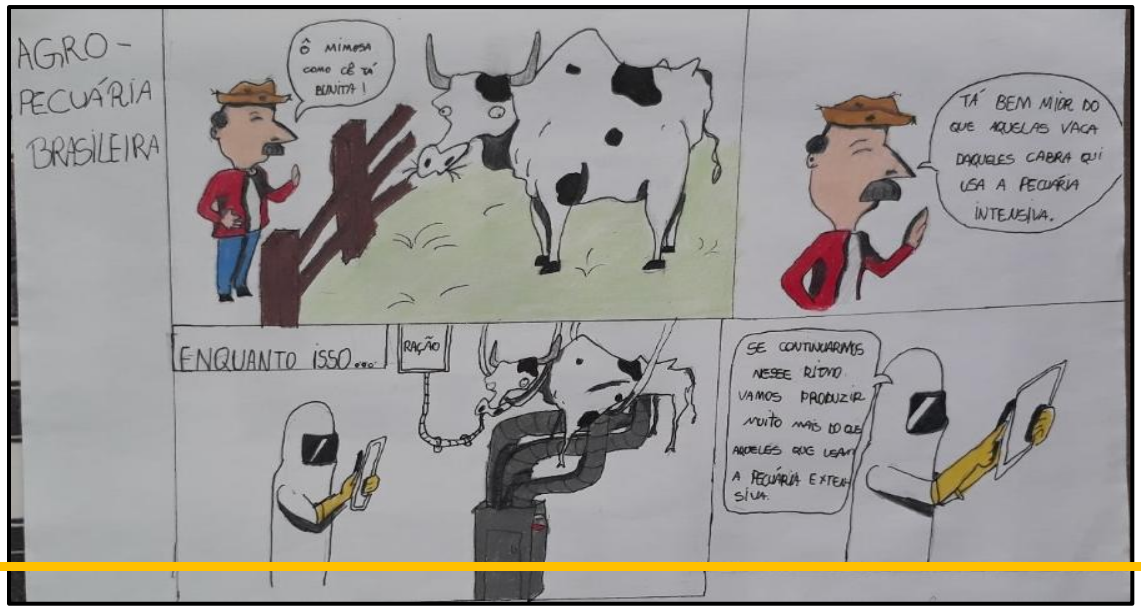
Figura 01- Violência no Campo



Autor: Carlos-7º ano -11 anos

Os alunos representaram o espaço agrário de diversas formas. Na história em quadrinho abaixo (figura 02) o aluno representou o fenômeno da pecuária brasileira, retratando a pecuária extensiva e intensiva. Revela na história em quadrinho a dinâmica da agropecuária brasileira que está voltada para atender os grandes mercados produtivos, para isso, utiliza os recursos tecnológicos de ponta.

Figura 02- Agropecuária Brasileira



Autor: Nícolas-7º ano -11 anos

Essa prática permitiu aos alunos não apenas produzirem textos, o que é importante no sistema educacional, mas possibilitou também, que os alunos desenharam o que estavam representados em suas percepções. Essa prática é importante para a geografia, pois possibilita a análise da paisagem, categoria também relevante para a ciência geográfica.

A cartografia também é uma linguagem importante para a geografia. A atividades desenvolvidas em uma turma do 6º, tinha como objetivo trabalhar com o visual e com as percepções. Assim, trabalhamos de forma coletiva na construção de um mapa temático com frutas in natura, que foram tragos pelos alunos (Figura 03).

Figura 03-Agricultura no Brasil-Mapa com frutas *in-natura*



Fonte: Cássyo Lima Santos

Ao construírem os mapas com frutas i*n natura* os alunos exercitaram o conhecimento cartográfico das regiões brasileiras, a proposta era construir um mapa sobre a agricultura brasileira. O mapa foi exposto no chão, sem o nome dos estados e sem a identificação das cincos regiões brasileiras, com a frutas produzidas por cada região. A proposta era os alunos visualizarem os locais com maior diversidade produtiva nas regiões e estados brasileiros. A prática pedagógica realiza na disciplina de geografia permitiu com que ao aluno pudesse visualizar as produções agrícolas presentes

no território brasileiro, bem como permitiu exercitar outros conhecimentos já consolidado pelos alunos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao produzir poemas, histórias em quadrinhos e construir um mapa, o aluno está participando integramente de sua própria formação, pois ele vê sentindo naquilo que está aprendendo, por isso é importante o uso de das diferentes linguagens no ensino de geografia. As práticas realizadas demostram que é possível pensar o ensino de geografia para além das práticas tradicionais, que estão presente nas escolas brasileiras.

Repensar, re(criar) as práticas realizadas no dia a dia, permite ao professor construir saberes que possuem sentido aos alunos, pois esse é uma dos papéis da geografia escolar. O uso de história em quadrinho, os poemas, o mapa visual, pode se aplicados em diversos tempos e espaços do ambiente escolar.

O aluno ao produzir os textos e os desenhos, os alunos estão exercitando a prática da escrita e da leitura, leitura não apenas das palavras, mas também do espaço geográfico. Aguçar o olhar geográfico a partir desses gêneros é primordial para o ensino de geografia escolar.

REFERÊNCIAS

CALLAI, Helena. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino Fundamental**. Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Currículo, Educação geográfica e formação docente: desafios e perspectivas. **Tamoios,** Ano II, nº2-jul/dez, 2006.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Raciocínio geográfico e a teoria do reconhecimento na formação do professor de geografia. **Signos Geográficos,** Goiânia-GO, V.1, 2019.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella; JULIASZ, Paula Cristiane Strina. Educação geográfica e pensamento espacial: conceitos e representações. **ACTA Geográfica**, Boa Vista, Edição Especial 2017. pp.160-178.

KAERCHER, Nestor André. O gatou comeu a geografia crítica? Alguns obstáculos a superar no ensino-aprendizagem de geografia. In. PONTUSCHHKA, Nídia; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (org.) **Geografia em perspectiva.** São Paulo: Contexto, 2020. P.221-231.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço:** Técnica e Tempo, Razão e Emoção-4ºed.8 reimp-São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014.

STRAFORINI, Rafael. O ensino de Geografia como prática espacial de significação. **Estudos avançados** 32 (93), 2018.

31/JUL e 1 e 2/AGO 2020
IV CONEPI
IV CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO & PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES
conepi.contatosempreendimentos.com.br
Evento 100% Online

FERRAMENTAS UTILIZADAS PARA O DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS COM O COMPORTAMENTO DESAFIADOR

LOBO, Jéssica Gomes
Universidade Federal da Paraíba
jgomeslobo@gmail.com

MAMEDES, Rosilene Felix
Universidade Federal da Paraíba (PPGL)
rosilenefmamedes@gmail.com

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo apresentar ferramentas utilizadas para o desenvolvimento de crianças com o comportamento desafiador, tendo em vista a grande dificuldade dos professores em sala de aula na condução de rotina diária, como exposição e realização das atividades. Considerando que essas crianças precisam de acompanhamento multidisciplinar, apoio familiar e, sobretudo, intervenção escolar, que será como a segunda casa da criança na vida. Analisando o DSM – IV – TR que refere-se a um manual diagnóstico e estatístico inclusivo, nesse caso o TOD, conhecido como o Transtorno Opositivo-Desafiador, esse trabalho mostra estudo de caso de crianças com o comportamento desafiador de 5 anos imersas em uma escola bilíngue, e serão apresentadas no término do artigo algumas ferramentas utilizadas durante os anos de 2017, 2018 e 2019, a partir da adaptação das atividades dentro de sala de aula, como relaxamento e Shantala, a conhecida massagem indiana para crianças. Com isso, observou-se que houve progressão no que tange aos aspectos de interação social, redução na agressividade, melhoramento na concentração. Sugere-se adaptações para as crianças que tem o TOD e, sobretudo, capacitações aos professores. Na prática, em sala de aula, são mencionados métodos de ensino aos professores para que essa condução seja possível, um trabalho de grande importância do professor, família e toda a equipe pedagógica.

Palavras-chave: Comportamento desafiador. Transtorno Opositivo-Desafiador. Educação infantil. Ensino-aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Esse trabalho visa apresentar ferramentas a serem utilizadas em sala de aula para crianças com o comportamento desafiador. Atualmente vem sendo observado, dentro de sala, alguns comportamentos desafiadores para o professor, tais como: crianças bastante teimosas, agressivas quando se sentem contrariadas, predispostas a serem vingativas diante de qualquer tipo de frustração. Essas crianças apresentam dificuldades no convívio social com membros da sua família e com pessoas que representam uma autoridade, tal como o professor. Teixeira (2014, p. 18-19) afirma que o Transtorno Opositivo-Desafiador (TDO) consiste em "um padrão persistente de comportamentos negativistas, hostis, desafiadores e desobedientes observados nas interações sociais da criança com adultos e figuras de autoridade".

O procedimento para identificação do transtorno requer um tratamento que envolve uma equipe multidisciplinar, estratégias de como agir e direcionar melhor o aluno em casa e na escola. Teixeira (2014) também enfatiza que, entre as principais características do TDO, está, regularmente, a perda da paciência e o fato de a criança se aborrecer com facilidade, se mostrar irritada, ressentida, agressiva, vingativa e apresentar também uma teimosia constante, principalmente em relação aos pais. Esses sintomas fazem parte de um padrão de interações problemáticas com outras pessoas também.

Por certo, é comum encontrar crianças com o comportamento desafiador durante a infância. Entretanto, esse comportamento persiste mais tempo que o normal ou é marcante demais para tornar-se um distúrbio desafiador de oposição. Esse transtorno pode se apresentar de diversas maneiras; por exemplo, da extrema passividade até a agressividade, verbalizações negativas e até mesmo agressão física. Cabe ao professor e a equipe pedagógica que perceber qualquer alteração na criança conversar com os pais, para que procurem um profissional especializado na área e o desenvolvimento da criança não seja prejudicado.

> Alguns fatores biológicos relacionados com características da própria criança, como temperamento, negativismo, baixa capacidade de adaptação a mudanças, déficits neuropsicológicos, dificuldades de linguagem, memória, planejamento, organização, disciplina, atenção e julgamento, também influenciaram no desenvolvimento do transtorno. Outros estudos descrevem alterações estruturais no córtex pré-frontal, região cerebral responsável pelo controle das emoções e da impulsividade, alterações no funcionamento de substâncias neurotransmissoras dos sistemas serotoninérgicos, dopaminérgicos e noradrenérgicos, baixa de cortisol e níveis elevados de testosterona. Entretanto, esses dados também não são conclusivos. (TEIXEIRA, 2014, p. 30-31)

Alguns fatores, como o aspecto de imaturidade, vivência na primeira escola ou uma experiência não satisfatória para a criança em alguma escola anterior, refletem no processo de

aprendizagem. Não possuir vínculos afetivos, conflitos conjugais dentro de casa podem, dessa maneira, estimular ou até mesmo causar um transtorno como intensificar os sintomas.

O ser humano é um ser de relações e interações sociais que precisa de nutrição como carinho, afeto, amor e cuidado. Na escola, as crianças também recebem, além disso, todo o suporte pedagógico. Para estimular a língua materna como também uma língua estrangeira, precisa-se de uma coletividade falante, assim como o convívio com outras crianças incentiva a outra ao aprendizado. A sala de aula é um universo de estímulos, conhecimento e o professor é a figura principal dessa orquestra para que todos os instrumentos musicais, que são as crianças, estejam em harmonia.

O desenvolvimento e o crescimento de uma criança ocorrem de maneira saudável e feliz, compreendendo os limites, as possiblidades e o seu potencial. Nem todo momento a criança se desenvolve de maneira saudável, pois há o contexto familiar, social e individual de cada um. Contudo, o papel da escola, do professor e da família propõe-se a melhora da criança como um todo, a ponte de união para que ela possa se desenvolver para a vida.

Segundo Feijó *apud* Alexandre Lemos (2017), no livro O Vôo da Gaivota, crianças são como borboletas ao vento: algumas voam rápido, algumas voam pausadamente, mas todas voam do seu melhor jeito. Cada uma é diferente, cada uma é especial. À vista disso, é papel do professor proporcionar caminhos para que a criança possa alçar voo rumo ao aprendizado.

PROBLEMATIZAÇÃO

Observa-se, hoje em dia, a problemática nas salas de aula na presença de crianças que apresentam nível de comportamento desafiador. Para o professor, isso altera o fluxo e a rotina diária e são necessárias ferramentas introdutórias no âmbito escolar para essas crianças, que também refletem o comportamento dentro de casa. Neste estudo sobre o Transtorno Opositivo-Desafiador (TDO), a presente pesquisa apresenta algumas ferramentas utilizadas em sala de aula com crianças que apresentam esse transtorno, especificamente, nas aulas de inglês.

JUSTIFICATIVA

O presente artigo nos leva a reflexão sobre as práticas adotadas na rotina diária de uma sala de aula com criança que apresenta um comportamento desafiador, sabendo-se da grande dificuldade do professor no manejo em sala. Observa-se, por exemplo, que a criança apresenta um comportamento agressivo e avança nos colegas de sala e, em muitas vezes, o professor precisa conter essa criança, de maneira que não a machuque. Ferramentas podem ser utilizadas como estratégias de aprendizagem para que a criança tenha uma melhor capacidade de interagir em sala, sem agressividade, conversar com os colegas e aprender o conteúdo sem desafiar o professor. Dessa forma, uma construção do professor, da família e da equipe multidisciplinar nesse processo de aprendizagem.

OBJETIVOS

Geral

- Apresentar ferramentas utilizadas para o desenvolvimento de crianças com o comportamento desafiador.

Específicos

- Realçar a importância do professor no processo de aprendizagem das crianças que apresentam o Transtorno Opositivo-Desafiador (TOD);
- Enfatizar o apoio da equipe multidisciplinar na ponte família-escola;
- Conhecer as características do transtorno opositivo desafiador e suas influências na escola.

METODOLOGIA

Para alcançar os resultados acerca da problematização exposta neste trabalho será realizado um estudo de caso. Foi escolhido o autor Burrhus Frederic Skinnerque, que enfatiza o reforço positivo, o manual da linha com abordagem no TOD, como o DSM – IV – TR refere-se a um manual

diagnóstico e estatístico, que foi adotado pela APA (Associação Americana de Psiquiatria) e que se correlaciona com a Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-10 (Diretrizes Diagnósticas e de Tratamento para Transtornos Mentais em Cuidados Primários), da Organização Mundial da Saúde (OMS).

O estudo deste trabalho será baseado na prática de estratégias de ensino, como por exemplo, ferramentas planejadas e executadas em sala de aula para uma criança com comportamento desafiador nas aulas de inglês. As ferramentas da pesquisa vêm auxiliar os professores numa análise de compreensão a respeito de que tipo de estratégia oferecer ao aluno.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1. Transtorno opositor desafiador

É comum e natural que as crianças, em seus primeiros momentos na escola, desafiem os professores em relação aos limites e à capacidade de ouvir os comandos em sala, pois estão em desenvolvimento cognitivo, social e emocional. Porém, se esse comportamento permanece por mais tempo, cabe ao professor solicitar a presença dos pais, via coordenação, para que seja necessário o encaminhamento da criança ao profissional especializado na área.

De acordo com a revista Neurosaber[88], o Transtorno Opositivo Desafiador é uma condição responsável por comportamentos que são completamente restritivos em ambientes sociais. As crianças e os adolescentes incluídos nesse quadro costumam manifestar momentos de raiva, insubordinação, teimosia constante, hostilidade, sentimento de vingança e uma grande dificuldade em obedecer regras quando solicitadas. Ao longo da infância e da adolescência, a pessoa passa por momentos bastante delicados na vida escolar, familiar e em qualquer espaço coletivo por conta de aspectos comportamentais. A presença de indivíduos com **TOD** em fase escolar pode levar a muitas ocorrências dentro da instituição, além de desarranjos intensos no relacionamento aluno-professor. No ambiente familiar, este jovem causará desunião, sensação de desprezo pelos demais, má adaptação aos conselhos e pouco engajamento para atividades de interesse coletivo.

[88] Disponível em: < https://neurosaber.com.br/entenda-o-que-e-o-transtorno-opositivo-desafiador-tod/?gclid=EAIaIQobChMI9LqbvpyE6QIVDg-RCh0fYgt9EAAYASAAEgJrt_D_BwE>. Acesso em: 20. Abr,2020

> Em relação ao diagnóstico do TDO, a CID-10, por sua vez, estabelece que: Para que um diagnóstico positivo possa ser feito, o transtorno deve responder aos critérios gerais citados em F91. -; mesmo a ocorrência de travessuras ou de desobediências não justifica, por si só, este diagnóstico. Esta categoria deve ser utilizada com prudência, em particular nas crianças com mais idade, dado que os transtornos de conduta que apresentam uma significação clínica se acompanham habitualmente de comportamentos dissociais ou agressivos que ultrapassam o Psicologia.pt ISSN 1646-6977 Documento publicado em 25.02.2018 Vera Lúcia Miranda Lima Agostini Wenner Daniele Venâncio dos Santos 16 facebook.com/psicologia.pt quadro de um comportamento provocador, desobediente ou perturbador. (CID10, 2012, p. 372)

A falta de conhecimento e de compreensão deste padrão de comportamento pode fazer com que pais e professores o confundam com hiperatividade, indisciplina, falta de educação e de limites etc. Segundo o segundo o DSM – IV – TR caracteriza-se como TOD:

> Perder a calma; discutir com adultos; negar-se a obedecer aos pedidos ou regras dos adultos; fazer coisas que incomodem, gratuitamente, os outros; culpar os outros por seus erros ou comportamentos inadequados; ser suscetível à irritação; ficar enraivecido e ressentido; ser rancoroso e vingativo. (DSM- IV- TR, 2000).

Sendo assim, é importante o olhar examinador e crítico, em sala de aula, dos professores para o comportamento de cada criança, utilizando-se de métodos de observação, como anotações diárias, que contribuirão para o registro no momento de conversa com os pais. É de grande valor a união dos profissionais escolares, multidisciplinares, médicos, psicólogos e os pais nesse processo de formação da criança, para que não haja, no futuro, um comprometimento em algum campo de aprendizado da fala, escrita, social, cognitivo.

2. Ferramentas utilizadas para crianças com o comportamento desafiador

O estudo de caso se deu em uma sala de aula com uma criança de 5 anos de idade, inclusa no mundo da língua inglesa. O inglês é uma língua estrangeira, uma novidade para as crianças. Tratando-se de um aluno com o comportamento desafiador, o que nós, professores, podemos desenvolver para que a capacidade de concentração, de prazer no aprendizado seja natural e estimule essas crianças no processo de aprendizagem? Ao pensar nisso, foram desenvolvidas ferramentas ao longo do ano para que a criança se sinta disposta a aprender.

2.1 Rotina individual diária

Utilizada como ferramenta de observação do cumprimento das atividades ao longo do dia por alunos que possuem comportamentos desafiadores. Quando a criança, para seguir a rotina de sala ou aos comandos do professor, demonstra certa resistência ao que é proposto, desenvolve-se uma lista para que ela exercite durante o dia, e a mesma escreve uma face feliz, simbolizando, assim, a execução do que foi proposto pelo professor.

A metodologia aplicada Board Routine ou tabela da rotina é um instrumento educacional utilizado para expor de forma cronológica as atividades que deverão ser seguidas ao longo do dia por determinada criança. Realizada em formato de *check list*, isto é, marcando um ☺ para estímulo da criança, pode ser contemplada com faces felizes com marcador de quadro, adesivos, temas das unidades etc. É de fundamental importância a participação da coordenação e equipe multidisciplinar nesse processo. Está apta a coordenação, juntamente com equipe pedagógica, a definir se há um preparo dos pais para receber tal tabela diariamente, visto que essa ferramenta é um desmembramento da política do "positive reinforcement" = reforço positivo. Não é recomendado que se atribua valores negativos a tal ferramenta (faces tristes quando a atividade não foi cumprida).





Benefícios:

- Desenvolver o sentimento de autonomia na criança;
- Despertar na criança o exercício de se autoavaliar e identificar suas emoções, a fim de regulá-las;
- Promover o interesse da criança em seguir a rotina da sala;

- Envolvimento e participação dos pais juntamente com a escola.

Segundo Skinner (1953), a forma como o reforço positivo é realizado é mais importante do que a quantidade, ou seja, no condicionamento operante o reforço positivo envolve a adição de um estímulo de reforço na sequência de um comportamento que faz com que seja mais provável que o comportamento ocorra novamente no futuro. Quando um resultado favorável, evento ou recompensa ocorre após uma ação, a resposta ou comportamento particular será reforçada. O destaque ao professor da disciplina positiva em sala de aula especialmente com os alunos com comportamentos desafiadores.

A imagem ao lado relata a estratégia utilizada com as faces felizes pela própria criança com a autoavaliação: a criança melhorou o seu comportamento consideravelmente. Com a perseverança do professor, o trabalho é diário para que a criança perceba a sua evolução.



2.2 Técnicas de relaxamento em sala de aula

2.2.1 Shantala

Técnica de massagem indiana para crianças, veiculada através do Livro Shantala pelo médico obstetra Frederick Leboyer (1995). É realizada uma sequência de movimentos suaves com a utilização de óleos vegetais que nutrem a pele da criança trazendo benefícios à saúde e favorecendo, assim, o aprendizado em sala de aula. Alguns desses óleos naturais são de semente de uva, amêndoas, abacate, gergelim e girassol.





Shantala

São vários os benefícios da Shantala na vida da criança, tais como o aumento do vínculo com quem aplica a massagem, que podem ser os pais ou a professora em sala de aula, ou até a própria criança no momento em círculo, em que desenvolvida a aplicação em grupo e cada uma aplica em si mesma; quem tem dificuldade, a professora intervém, pois muitas crianças têm a necessidade da atenção direta da professora e necessidade de atenção familiar. A massagem também melhora o sistema imunológico e a digestão, assim como ajuda no desenvolvimento motor, fortalecendo os músculos, ativa a circulação do sangue e induz o bem-estar.

2.2.2 Músicas relaxantes com sons da natureza

A música relaxante para crianças é mais do que um estímulo externo: é uma excelente forma de favorecer o desenvolvimento físico e psicológico. Alguns dos benefícios, como aumento da memória, a concentração e a atenção, reduz os níveis de estresse, ajuda no crescimento intelectual como também no desenvolvimento dos sentidos, músculos e o equilíbrio. Uma instrução de grande valor é colocar uma música instrumental durante as atividades desenvolvidas pelas crianças, pois auxilia na harmonização do ambiente também.

2.2.3 Meditação

É uma boa maneira de reunir o grupo de alunos em um grande círculo e realizar uma meditação guiada visual com músicas instrumentais, pois estimula a concentração principalmente das crianças que queremos alcançar: as de comportamento desafiador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desse artigo foi apresentar ferramentas para crianças com o comportamento desafiador, observando-se a dificuldade dos professores de escolas NO que se diz respeito ao comportamento dessas crianças em sala. Esse trabalho apresenta alguns instrumentos aplicados em grupo e, em determinados momentos, da rotina da aula. Para o professor que enfrenta essa realidade é uma ótima alternativa para aplicação em classe.

É importante que a coordenação pedagógica, juntamente com os professores e a família trabalhe nessa formação, acompanhando esse processo de aprendizagem da criança, sabendo-se que cada desenvolvimento é único e visando o progresso da criança.

É fundamental a observação das crianças com o comportamento desafiador em sala de aula, como também nos espaços externos, no que diz respeito a atitude das crianças em relação a interação, capacidade de se comunicar com os demais colegas, a receptividade aos comandos do professor ou demais autoridades dentro da escola. É um desafio ao professor, mas é possível, e o resultado é uma constante transformação diária.

REFERÊNCIAS

DMS V-TR**: Manual Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais.** Trad. Cláudia Dorneles. 4. Ed. Ver. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FEIJÓ, N. **Voa, Borboleta**. Jornal do Comércio, 2017. Disponível em: <https://www.jornaldocomercio.com/_conteudo/2017/01/cadernos/empresas_e_negocios/539725-voa-borboleta.html>. Acesso em: 25, abr 2020.

LEBOYER, F. Shantala: **Uma arte tradicional massagem para bebês**. São Paulo: Ground, 1995.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID-10**. Porto Alegre: Artes Médicas; 1993.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-10). 10** ed. rev. 4 reimpr. São Paulo. Editora da Universidade de São Paulo, 2012, 1.191 p.

SKINNER, B. F. (2007). **Ciência e comportamento humano** (J. C. Todorov & R. Azzi, Trads.). São Paulo, SP: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1953).

TEIXEIRA, Gustavo. **O Reizinho da Casa:** manual para pais de crianças opositoras, desafiadoras e desobediente. 1 ed. Rio de Janeiro: Best Seller, 2014, 108 p.

Fontes: NeuroSaber. **Entenda o que é o Transtorno Opositivo-Desafiador -TOD, Etapa Infantil –Trastorno oposicionista desafiante infantil**, ABDA – Associação Brasileira de Deficit de Atenção – **O que é TDAH**.

31/JUL e 1 e 2/AGO 2020
IV CONEPI
IV CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO & PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES
conepi.contatosempreendimentos.com.br
Evento 100% Online

BREVE HISTÓRICO DA GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO

MELO, Thiago da Silva
Semed e Sed/MS
thiagomeloprofessor@gmail.com

RESUMO

Em qualquer disciplina escolar existem grandes desafios para a atuação de professores no sentido de trabalhar com uma geração cada vez mais conectada às novas tecnologias e desinteressada pelos processos tradicionais de aprendizagem. O distanciamento dos alunos do conhecimento ensinado na escola traz grandes prejuízos para o futuro desse sujeitos bem como para o país. Buscando maior engajamento dos estudantes surge a gamificação aplicada à Educação. Esse conceito se caracteriza pela aplicação de elementos dos jogos às aulas para se obter maior engajamento dos alunos em prol da aprendizagem. Dessa forma, o presente artigo se justifica pela necessidade de compreender melhor o conceito de gamificação e quais pesquisas tem sido desenvolvidas nessa temática, por isso, o objetivo é fazer um breve histórico de como a gamificação tem sido inserida no cotidiano escolar bem como os resultados alcançados por iniciativas que já foram implementadas. A metodologia empregada consistiu em revisão de livros e artigos publicados em periódicos sobre a temática em estudo a partir de pesquisas realizadas via internet. Foi possível concluir que o conceito de gamificação tem sido aplicado à educação desde o século XX e tem se expandido como alternativa para um ensino mais dinâmico e atraente para os estudantes.

Palavras-chave: Ensino. Aprendizagem. Novas metodologias.

BRIEF HISTORY OF GAMIFICATION IN EDUCATION

ABSTRACT

In any school discipline, there are great challenges for teachers to work with a generation increasingly connected to new technologies and disinterested in traditional learning processes. The distance between students and the knowledge taught at school brings great damage to the future of these subjects as well as to the country. Seeking greater student engagement emerges the gamification applied to Education. This concept is characterized by the application of elements from games to classes to obtain greater student engagement for learning. Thus, this article is justified by the need to

better understand the concept of gamification and what research has been developed on this theme, so the objective is to make a brief history of how gamification has been inserted in the school routine as well as the results achieved by initiatives that have already been implemented. The methodology used consisted of reviewing books and articles published in journals on the subject under study based on research conducted via the internet. It was possible to conclude that the concept of gamification has been applied to education since the 20th century and has expanded as an alternative for a more dynamic and attractive teaching for students.

Keywords: Teaching. Learning. New methodologies.

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas o mundo tem passado por profundas transformações de ordem econômica, social e política com o avanço da Globalização. Esse processo se caracteriza principalmente pela evolução dos meios de transportes e do advento de novas tecnologias aplicadas à comunicação.

Nesse contexto, as pessoas passaram a ter acesso a celulares, videogames e jogos digitais dos mais diversos tipos. Paralelo a isso, a escola não conseguiu implementar mudanças tão drásticas quanto àquelas vivenciadas socialmente.

A maior parte das atividades escolares e docentes continuam sendo tradicionais e embasadas na dinâmica de aulas expositivas, repetições, registros feitos no caderno e repetições. Tais dinâmicas não são mais atrativas para uma geração cada vez mais conectada.

Prensky (2012) chama atenção para o fato de o perfil dos estudantes ter mudado e que a nova geração passa a maior parte do tempo cercados por computadores, jogos eletrônicos, videogames, celulares e vários brinquedos da Era digital.

Sobre a impossibilidade da adoção exclusiva da educação tradicional nos sistemas de ensino contemporâneo, diversos outros autores também elaboraram estudos com tais críticas, como Vesentini (2004), Freire (2004), Saviani (2005), Libâneo (1991), dentre tantos outros pensadores.

Nesse cenário, um dos grandes desafios enfrentados pelos professores na contemporaneidade é a desmotivação e desinteresse dos estudantes em seu próprio processo de aprendizagem.

De acordo com Bzuneck (2009), a motivação se refere a tudo que move um sujeito, que o faz agir ou mudar o rumo de suas ações. Podemos dividir o campo motivacional em pelo menos duas esferas: uma extrínseca e a outra intrínseca.

Conforme elucida Guimarães (2004) a motivação extrínseca é aquela alimentada pelo desejo de obter recompensas materiais ou sociais pela realização de uma determinada atividade.

Já a motivação intrínseca é aquela que possui propensão inata ou natural, inerente aos seres humanos para se envolver e exercitar suas capacidades, a partir de desafios e superação de obstáculos.

É importante também compreender, pelo menos basicamente, os mecanismos que possibilitam a nossa aprendizagem. Com esse objetivo, Ausubel (2000) elaborou a teoria da aprendizagem significativa, para ele, essa teoria diz respeito ao processo pelo qual uma nova informação se funde com um aspecto relevante do conhecimento de cada indivíduo.

É nesse contexto de procura de mudanças nas formas de ensino e aprendizagem e na busca pela motivação e envolvimento dos estudantes que surge a ideia de aplicação de conceitos inerentes aos jogos à educação, denominada de gamificação.

Diante desse cenário, o presente estudo se justifica pela necessidade de aprofundamento e compreensão do termo ‘gamificação’, seu significado, possibilidades e limites para a sua aplicação na educação, uma vez que vem sendo utilizado de maneira crescente em estudos científicos e na sala de aula.

Por isso, os objetivos desse trabalho estão circunscritos ao delineamento histórico do surgimento do termo ‘gamificação’, seu significado e como pode ser aplicado à educação para otimizar o processo de ensino e aprendizagem.

A metodologia empregada se baseou na revisão bibliográfica em artigos científicos publicados em periódicos e em anais de eventos e livros que discorrem sobre o assunto, nesse sentido, algumas publicações foram fundamentais.

2 ORIGEM HISTÓRICA DO TERMO GAMIFICAÇÃO E SUAS CARACTERÍSTICAS GERAIS

Antes de apresentarmos as origens do termo gamificação é oportuno compreender a importância social que os jogos têm tomado em inúmeras sociedades no decorrer da história humana.

Conforme aponta Elkonin (1998) os jogos são uma construção dos seres humanos e estão atrelados a diversos fatores culturais, sociais e econômicos. Em seu estudo, o autor aponta que eles surgiram como uma maneira de iniciação ao trabalho grupal e como forma lúdica de ensinar crianças e adolescentes sobre sua própria sociedade e cultura.

Nesse sentido, também se encaminham os estudos de Huizinga (1993) ao frisar a importância social do uso de jogos e divertimentos como meio para a criação e manutenção de laços coletivos.

Por isso, os jogos também evoluem conforme as demandas sociais e podem ser transmitidos através da oralidade entre gerações:

> Considerado como parte da cultura popular, o jogo tradicional guarda a produção cultural de um povo em certo período histórico. Essa cultura não oficial, desenvolvida, sobretudo, pela oralidade, não fica cristalizada. Está sempre em transformação, incorporando criações anônimas das gerações que vão se sucedendo (Kishimoto, 1993, p. 15)

Sobre o estudo de Kishimoto (1993), Tolomei (2017, p. 147 e 148) também salienta sua importância:

> Essa teoria histórica demonstra que o jogo traz um fator crucial para o conceito da gamificação; ele proporciona a aprendizagem de atividades e tarefas que o jovem vai desempenhar em sua vida. Além dessa questão social, o jogo desperta certas necessidades no ser humano, tais como o prazer e a satisfação, que, como veremos, são pontos importantes para o conceito de gamificação e mais ainda para o processo de aprendizagem.

Para McGonical (2012), os jogos atraem não somente pelo jogar, propriamente dito, mas, devido a satisfação e experiências que são vivenciadas pela pessoa, dentre essas sensações podemos citar a adrenalina e a aventura.

De acordo com Gee (2004), os jogos possuem diversas características que possibilitam que aqueles que jogam construam novas habilidades em uma dimensão profunda e desafiadora de uma forma motivadora e divertida, nesse sentido, esse autor aponta algumas características comuns.

A primeira delas é a identidade, pois, “aprender alguma coisa em qualquer campo requer que o indivíduo assuma uma identidade, que assume um compromisso de ver e valorizar o trabalho de tal campo.” (TOLOMEI, 2017, p. 149)

A segunda é a interação, que depende inteiramente de o jogador tomar decisões de como agir, e de acordo com essa ação o jogo fornece a devolutiva dessas decisões. Quando o jogo é realizado de maneira online ainda proporciona a interação com outros jogadores.

Há também a produção de ações e o enfrentamento de riscos inerentes aos jogos, pois, “os jogadores são encorajados a correr riscos, experimentar, explorar; se erram, podem voltar atrás e tentar novamente até acertar.” (TOLOMEI, 2017, p. 149)

Os jogadores se deparam ainda com problemas que precisam solucionar e criar alternativas criativas nas diferentes fases e níveis que vão se tornando cada vez mais complexas em prol do objetivo.

Por fim, há o desafio e consolidação, uma vez que “os jogos estimulam o desafio por meio de problematizações que “empurram” o jogador a aplicar o conhecimento atingido anteriormente. (TOLOMEI, 2017, p. 149)

A teoria de Kishimoto (1993) evidencia que a compreensão histórica do jogo trará um elemento fundamental ao conceito de gamificação: proporcionar a aprendizagem e formação para o exercício de um papel na sociedade em que o sujeito vive.

O estudo de Huizinga (1993, p. 33) também é bastante relevante, e define o jogo como sendo:

> [...] uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria.

Podemos observar que os jogos são responsáveis por despertar diversos sentimentos independentemente do período histórico e sociedades em que são utilizados. Com o passar do tempo, os jogos também evoluem com todas as possibilidades e desafios, havendo o advento dos jogos digitais.

De acordo com Prensky (2012), podemos conceituar os jogos digitais como sendo aqueles que utilizam as novas tecnologias para a diversão e brincadeiras, com uma estrutura própria que possui diversos elementos como: regras, metas, objetivos, alcance de resultados, feedback, devolutiva, competição, conflitos, desafios, oposição e interação.

Para Oliveira e Melo (2017, p. 6) as ideias de dificuldade e superação estão muito presentes nos jogos e é isso que torna a vitória mais prazerosa:

> A superação é um conceito muito trabalhado nos *games*. Em um *game* você nunca recebe um desafio que não possa cumprir, mas ao mesmo tempo esses desafios podem fazer com que você se esforce ao máximo, exigindo o domínio de todas as habilidades já adquiridas durante a sua jornada. Essa possibilidade de superar os desafios encontrados é que torna a vitória prazerosa.

Todos esses elementos também estão presentes no processo de gamificação. Já abordando esse conceito, diversos pesquisadores tem se dedicado ao seu estudo, compreensão e aplicação na educação.

Conforme aponta Bomfoco e Azevedo (2012) os games podem ser uma ferramenta importante para potencializar o processo de aprendizagem, Van Eck (2006) mostra que existe uma área que se dedica ao estudo da aplicação de jogos na aprendizagem denominada de Digital Game-Based Learning (DGBL).

É nesse cenário que surge o fenômeno denominado gamificação. Conforme apontaram Vianna et al, (2013), gamificação é uma palavra traduzida do inglês *gamification,* segundo eles esse termo foi utilizado pela primeira vez em 2002 por Nick Pelling.

Já na indicação de Deterding (2011) esse termo apareceu pela primeira vez em trabalhos científicos em 2008, passando a ter maior ocorrência a partir de 2010 e assumindo importância crescente nos últimos anos.

Portanto, podemos dizer que esse fenômeno é recente e decorre da popularização dos jogos digitais nas últimas décadas, podendo ser aplicados à educação:

> Pode-se dizer que o processo de gamificação é relativamente novo, derivado da popularidade dos *games* e de todas as possibilidades inerentes de resolver e potencializar aprendizagens em diferentes áreas do conhecimento. (TOLOMEI, 2017, p. 148)

Se tivermos que definir essa palavra, poderíamos afirmar que "[...] a gamificação corresponde ao uso de mecanismos de jogos orientados ao objetivo de resolver problemas práticos ou de despertar engajamento entre público específico". (CASTRO et al., 2016, p. 4)

As estratégias de gamificação tem sido aplicadas em diferentes esferas além da educação. De acordo com Zichermann e Cunningham (2011), o marketing tem sido aplicado com a finalidade de motivar, causar fidelização e engajamento de clientes na divulgação de empresas, eles apontam que Samsung e Nike são um dos exemplos:

> [...] criar jogos para atrair consumidores para lojas ou motivar os funcionários não é nada novo. O que mudou foi a introdução de tecnologia nesse processo. Algumas empresas, como Microsoft, Samsung e SAP, entraram no mundo da gamificação, esforçando-se para aumentar o engajamento de seus funcionários e clientes incorporando conceitos de jogos em tarefas diárias. (TOLOMEI, 2017, p. 150)

Ainda conforme Tolomei (2017, p. 148), diversos estudos são confluentes ao afirmarem que "por meio da gamificação, os indivíduos são mais facilmente engajados, sociabilizados, motivados e tornam-se mais abertos à aprendizagem de um modo mais eficiente."

De acordo com Fardo (2013, p. 3) a gamificação aplicada à educação é um campo com muitas possibilidades:

> Atualmente, a gamificação encontra na educação formal uma área bastante fértil para a sua aplicação, pois lá ela encontra os indivíduos que carregam consigo muitas aprendizagens advindas das interações com os games. Encontra também uma área que necessita de novas estratégias para dar conta de indivíduos que cada vez estão mais inseridos no contexto das mídias e das tecnologias digitais e se mostram desinteressados pelos métodos passivos de ensino e aprendizagem utilizados na maioria das escolas.

Nesse sentido, quando falamos em gamificação aplicada à educação, estamos preocupados em utilizar a mecânica presente nos jogos e não propriamente o uso de jogos digitais em sala de aula. Alves et al. (2014, p. 76) são elucidativos ao afirmarem que tal prática "se constitui na utilização da mecânica dos *games* em cenários *non games*, ou seja, fora de *games*, criando espaços de aprendizagem mediados pelo desafio, pelo prazer e entretenimento". Esses elementos são bastante diversos, pois,

> [...] a gamificação pressupõe a utilização de elementos tradicionalmente encontrados nos games, como narrativa, sistema de feedback, sistema de recompensas, conflito, cooperação, competição, objetivos e regras claras, níveis, tentativa e erro, diversão, interação, interatividade, entre outros, em outras atividades que não são diretamente associadas aos games, com a finalidade de tentar obter o mesmo grau de envolvimento e motivação que normalmente encontramos nos jogadores quando em interação com bons games. (FARDO, 2013, p. 2)

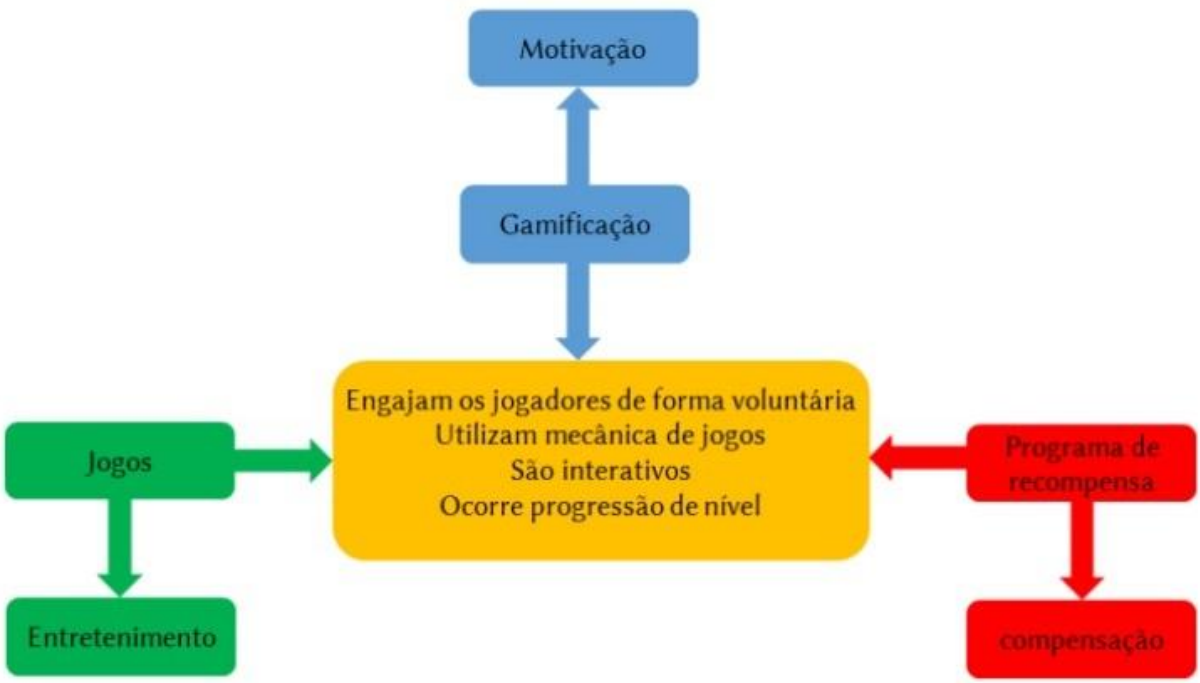
A busca pela motivação dos estudantes é o principal foco da gamificação aplicada à educação, com o envolvimento e comprometimento em seu próprio processo de aprendizagem, colaborando também para a diminuição da indisciplina.

Por isso, quando tratamos de gamificação precisamos compreendê-la como um sistema complexo com diversos elementos:

> Essa concepção de game, da qual a gamificação deriva, implica em concebê-lo como um sistema, composto por elementos interconectados que, ao agregarem-se em um todo, resulta em um fenômeno que é maior do que a soma de suas partes. Dessa forma, podemos utilizar desde um número reduzido de elementos, até uma quantia maior, fazendo com que o produto final possa produzir uma experiência próxima a de um game completo. (FARDO, 2013, p. 3)

Nesse sentido, Teixeira e Studart Filho (2017) elaborou um diagrama em que evidencia essa complexidade de inter-relações:

Imagem 1: Diagrama conceitual sobre Gamificação



Fonte: Teixeira e Studart Filho, 2017

Para Kapp (2012), utilizar a estética, lógica e mecânica dos jogos, fora do contexto dos games, possibilita envolver as pessoas, motivar a ação, promover a aprendizagem e trabalhar na resolução de problemas, desde os mais simples aos mais complexos.

De acordo com Sheldon (2012) a gamificação tem crescido na educação como estratégia de ensino e aprendizagem, pois, a geração contemporânea, público-alvo, é a geração "gamer", por isso, tais experiências são muito positivas.

Teixeira e Studart Filho (2017) aponta as mecânicas inerentes aos games e aplicáveis à gamificação na educação, são elas: sistema de pontos, placares, níveis de dificuldade, restrição de tempo e distintivos, regras, personificação.

Nesse sentido, um projeto de gamificação aplicado à educação também deve seguir à lógica de cooperação, competição e exploração, além disso, os alunos também precisam aprender a perder e lidar com metas nos mais diversos níveis: imediato, médio e longo prazo.

Ainda de acordo com Teixeira e Studart Filho (2017) é importante estabelecer diferentes níveis de dificuldades considerando o nível de evolução e aprendizagem dos alunos que estão participando do projeto.

Imagem 2: Esquema de construção de níveis de dificuldade em um projeto de Gamificação



Fonte: Teixeira e Studart Filho, 2017

No entanto, é importante chamar a atenção para o fato de que a gamificação não se restringe ao mero uso de técnicas presentes aos games, precisando ir além para que o uso educacional seja satisfatório.

De acordo com Lee e Hammer (2011) o emprego incorreto da gamificação pode agravar problemas presentes no sistema de ensino como a supervalorização da pontuação e notas do que é o aprendizado propriamente dito: Isso pode acontecer se, ao aplicarmos a gamificação, fazermos a utilização apenas das mecânicas mais básicas dos games e com isso construirmos somente um sistema mais complexo de pontuação, por exemplo. (FARDO, 2013, p. 4)

Teixeira e Studart Filho (2017, p. 6) também aponta essas armadilhas e elucida melhor o grande objetivo de se aplicar a gamificação à educação:

> Na construção de um sistema gamificado, devemos tomar cuidado de não focar nos emblemas, pontos e recompensas. Eles fazem parte da gamificação, são os motivadores extrínsecos, mas esses, por si só, não são suficientes para sustentar o envolvimento no projeto. O verdadeiro poder da gamificação está no outro elemento mais importante dos jogos: a motivação intrínseca, que leva à promoção da aprendizagem e resolução de problemas. Sobre esses elementos que um projeto de gamificação deve ser construído.

Também não podemos pensar a gamificação de maneira descolada da realidade e dos desafios que a educação enfrenta, sendo necessária a análise do contexto escolar em que será aplicada para que ela seja um caminho viável no processo de ensino e aprendizagem:

> Longe de ser pensada como o remédio para todos os males da educação, a gamificação precisa, antes de tudo, ser compreendida como um todo para, aí sim, analisarmos a sua aplicação nos contextos educacionais, identificando se ela realmente potencializa a aprendizagem e a participação dos indivíduos ou se seus métodos e resultados não conseguem atender as expectativas criadas em torno desse fenômeno. Entendemos que a sua utilização nesse contexto requer uma boa dose de compreensão por parte dos professores, e que esse é particularmente um dos grandes desafios em nossa realidade. Porém, a ideia é que a gamificação possa ser vista como mais um caminho em busca das soluções que a educação no século XXI demanda.

Nessa perspectiva ampla a gamificação mostra inúmeras e diversas possibilidades, podendo agregar bastante ludicidade às aulas e transformar o fazer pedagógico de professores e a aprendizagem dos estudantes:

> Do professor, exige-se que seja criativo e inovador, capaz de estar sempre pensando e refletindo sobre sua prática. Do aluno, se objetiva aumento do engajamento e do interesse, de modo a promover a formação de um sujeito ativo, que constrói seus próprios conhecimentos com autonomia. (NEGREIROS et al., 2017, p. 3)

Uma das grandes vantagens também está na possibilidade de proporcionar aos estudantes um sistema em que possam visualizar de maneira prática que suas ações têm consequências para a sua aprendizagem:

> [...] na medida em que fica mais fácil compreender a relação das partes com o todo, como acontece nos games. Da mesma forma, um dos objetivos principais de introduzirmos uma experiência assim é para que os indivíduos sintam que seus objetivos contribuem para algo maior e mais importante, que suas ações fazem sentido dentro de uma causa maior, que é o que os elementos dos games podem proporcionar se utilizados de forma cuidadosa, da mesma forma que conseguem dentro dos mundos virtuais. (FARDO, 2013, p. 7)

Dessa forma, apesar da gamificação ser um conceito bastante recente já tem sido estudado por diversos autores que buscam a sua aplicação à educação e vem desenvolvendo estudos para a sua melhor compreensão.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso de jogos tem sido feito por diversas sociedades aos logo da História como meio de transmissão de conhecimentos, cultura e iniciação e preparação de crianças e jovens para o convívio social.

Nas últimas décadas com o advento e popularização dos games digitais e das novas tecnologias as crianças e adolescentes vão para a escola em um cenário bastante diverso daquele de décadas atrás, o que leva a uma crise no envolvimento, interesse e participação dos estudantes.

É nesse cenário que surge a gamificação aplicada a Educação que consiste no uso de mecanismos inerentes aos jogos no processo de ensino e aprendizagem escolar como a fixação de pontuação e ranking, regras, desafios e diferentes níveis e criação de avatares.

O seu maior objetivo é motivar os alunos e envolvê-los em seu processo de aprendizagem por meio da competição e do trabalho em equipe. Foi possível concluir, a partir da bibliografia estudada, que a gamificação tem alcançado essa finalidade.

Por ser um fenômeno recente, a gamificação aplicada à educação precisa ser cada vez mais estudada e os resultados de sua aplicabilidade publicados para que haja maior compreensão sobre o conceito e os benefícios e desafios do seu uso no processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALVES, Fábio Pereira; MACIEL, Cristiano. **A Gamificação na educação:** um panorama do fenômeno em ambientes virtuais de aprendizagem, 2014. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/269995356_A_gamificacao_na_educacao_um_panorama_do_fenomeno_em_ambientes_virtuais_de_aprendizagem>. Acesso em: 05 de junho de 2020.

AUSUBEL, D. P. A **aprendizagem significativa:** a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 2000.

BOMFOCO, Marco Antônio; AZEVEDO, Victor de Abreu. Os jogos eletrônicos e suas contribuições para a aprendizagem na visão de J. P. Gee. **Renote** – Novas Tecnologias na Educação – UFRGS, Porto Alegre. V. 10 nº 3, 2012.

BZUNECK, J. A. (orgs.). **A Motivação do Aluno:** Contribuições da psicologia contemporânea. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CASTRO, Maria das Graças, OUVERNEY-KING, J.R; OLIVEIRA, Ana Carolina C; Brincar de aprender: Ferramentas interdisciplinares no ensino da ortografia. **Revista Principia**. n.30. Set. 2016.

DETERDING, Sebastian. **Gamification:** Toward a Definition. CHI 2011, May 7–12, 2011, Vancouver, BC, Canada.

ELKONNIN, D. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FARDO, Marcelo Luis. A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem. **Renote – Novas Tecnologias na Educação**, v. 11, nº 1, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GEE, James Paul. **Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo**. Ediciones Aljibe: Málaga, 2004.

GUIMARÃES, S. É. R. **Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula**. In: BORUCHOVITCH, E. & BZUNECK, J. A. (Orgs.), A motivação do aluno: Contribuições da psicologia contemporânea. Petrópolis: Ed.Vozes, 2004.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**. São Paulo: Perspectiva, 1993.

KAPP, Karl. **The gamification of learning and instruction**: game-based methods and strategies for training and education. Pfeiffer, 2012.

KISHIMOTO, T. M. **Jogos infantis***:* o jogo, a criança e a educação. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

LEE, J.; HAMMER, J. **Gamification in education**: What, how, why bother? v. 15, p. 1–5, 01 2011.

LIBÂNEO, J. Carlos. **Didática**. (Coleção Magistério 2º Grau. Série formação de professores). 1ª reinpressão. São Paulo: Cortez, 1991.

McGONICAL, Jane. **A realidade em jogo - por que os games nos tornam melhores e como eles podem mudar o mundo**. Trad. Eduardo Rieche. Rio de Janeiro: Best Seller, 2012.
NEGREIROS, Janaína Delmiro Vidal de; et al. Gamificação na educação: conceitos e aplicações pedagógicas. **Anais do IV Congresso Nacional de Educação** (IV CONEDU), João Pessoa-PB, 2017.

OLIVEIRA, Gabriella Portela Barbosa de; MELO, Keite Silva de. Uma proposta de gamificação na sala de aula usando o celular. **VII Seminário Mídias & Educação do Colégio Pedro II**: "Tecnologias digitais e transformações educacionais" ISSN 2526-9070 - Volume 3, 2017.

PRENSKY, Marc. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. São Paulo: Editora Senac, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 9 ed., Campinas, Autores Associados, 2005.

TEIXEIRA, Thiago Fernandes Maximo; STUDART FILHO, Nelson. **Gamificação**: uma estratégia para estimular o ensino de gravitação. Mestrado profissional de Ensino de Física da Universidade Federal do ABC, Santo André-SP, 2017.

TOLOMEI, Bianca Vargas. A Gamificação como Estratégia de Engajamento e Motivação na Educação. **EaD em Foco**, 7 (2), Rio de Janeiro, 2017, p. 145–156.

VAN ECK, Richard. *Digital game based learning: It's not just the digital native who are restless.* ***Educause Review***, vol. 41, pg. 16–30, 2006. Disponível em: <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ERM0620.pdf>. Acesso em: 05 de maio de 2020.

VESENTINI, J. W. (org.). **O ensino de Geografia no século XXI**. Campinas: Papirus, 2004. p. 219-248.

VIANNA, Ysmar et al. ***Gamification Inc****.:* como reinventar empresas a partir de jogos. Rio de Janeiro: MJV Press, 2013.

ZICHERMANN, Gabe; CUNNINGHAM, Christopher. ***Gamification by design****. Implementing game mechanics in web and mobile apps. Canada:* O'Reilly Media, 2011.

31/JUL e 1 e 2/AGO 2020
IV CONEPI
IV CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO & PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES
conepi.contatosempreendimentos.com.br
Evento 100% Online

RELATO DE EXPERIÊNCIA DE EXTENSÃO DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19 NO ÂMBITO DAS ENGENHARIAS

Araújo Nascimento,Jobson de
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS(UFAL)-CTEC-pró-reitoria de extensão
jobson.nascimento@ctec.ufal.br

RESUMO

O objetivo neste trabalho é relatar a experiência de uma atividade de extensão na UFAL-AL, no período da pandemia da COVID-19. A maioria das instituições públicas de ensino superior ainda não conseguem fazer com que todas as aulas presenciais migrem para a educação a distância em sua integralidade ou remotamente de alguma forma devido a uma série de fatores, que precisam ser fortemente discutidos. Porém atividades de extensão com intuito de integrar e aproximar os alunos da academia durante a pandemia se tornaram uma ferramenta imprescindível neste período. Um minicurso para a elaboração de projetos de sistemas fotovoltaicos (SV's), foi proposto para alunos internos a UFAL(graduandos das Engenharias) e a comunidade externa(egressos de Engenharias). Uma vez que o projeto foi aprovado pela pró-reitoria de extensão da instituição, o minicurso foi divulgado em mídias sociais como *Instagram* e *Facebook*, alcançando discentes, até de outro estado. O minicurso ocorreu em Junho de 2020. Todo o material didático, bem como links dos encontros síncronos, fora inseridos em um drive do *g-mail*(institucional) e compartilhado com os discentes inscritos. Os encontros síncronos ocorreram através do *Google-meet* do *e-mail* institucional, os quais foram gravados e disponibilizados aos discentes e através de um cadastro para os discentes do minicurso externos a instituição foi disponibilizado certificado, chancelado pela pró-reitoria de extensão da UFAL-AL. O objetivo central do minicurso era explicitar aos discentes as normas técnicas que permitem a submissão de projetos técnicos a concessionária local de energia elétrica a Equatorial-AL de microgeração distribuída utilizando como fonte renovável a energia solar. Além dos métodos expositivos foi utilizado um software para o auxílio no dimensionamento de algumas grandezas técnicas envolvidas no projeto. O alcance do projeto foi de cerca de 76 discentes divididos em 02 turmas com uma semana de duração em cada turma.

Palavras-chave : extensão. minicurso. fotovoltaico.

1 INTRODUÇÃO

A pandemia da COVID19, fez com que os docentes, além de precisarem conhecer e ter um domínio aparente demais ferramentas tecnológicas com o intuito de enriquecer as aulas teóricas em

salas de aula convencionais, num cenário pré e pós-aula. Porém como não havia um apelo generalizado para a integração de recursos tecnológicos como mídias, vídeos, encontros síncronos, para uma melhor interação com os discentes, a pandemia está fazendo com que o docente se reinvente e se ressignifique diante desse cenário desafiador.

A pandemia da COVID-19, que vem assolando o Brasil desde meados de Março de 2020, desestruturando diversos setores estratégicos, dentre eles a educação. A partir da segunda quinzena de março, as aulas presenciais nos institutos e universidades federais, foram paralisadas. Logo conforme a pandemia se agrava não há uma diretriz norteadora até o presente momento para substituir ou complementar a carga horária de forma remota. São inúmeros os fatores que levam aos espaços de discussão nas universidades, para traçar uma estratégia, não só de oferecer ferramentas e oficinas tecnológicas para os docentes, com o intuito de preparar os docentes para um possível ensino remoto, bem como não deixar os discentes dispersos. E também para de alguma forma alcançar todos os discentes.

Uma das formas de estreitar os laços com os alunos de forma remota tem sido através de atividades de extensão, que dantes ocorriam em sua maioria presencialmente, devido a pandemia, agora são forçadas a ocorrer de forma remota. A UFAL possui além de um ambiente virtual o *AVA-Moodle*, para inserção de conteúdos, ferramentas que neste momento se tornaram essenciais aos docentes que são as ferramentas do *G-Suite*. Ao observar o arcabouço disponível pela instituição, foi pensado em ofertar uma atividade de extensão com o intuito de reaproximar os discentes da universidade, bem como oferecer conteúdo de qualidade que servirá para o desenvolvimento profissional daqueles.

A atividade de extensão inicialmente foi submetida no sistema da UFAL, e devido a pandemia da COVID-19, houve uma maior celeridade na avaliação da submissão da proposta, fazendo com que esse ágio de tempo de resposta pudesse oportunizar a oferta da atividade de extensão aos discentes. A atividade de extensão proposta trata-se de um minicurso com carga total de 08h, voltado para as Engenharias, relacionado com a elaboração de projetos elétricos voltados para a microgeração distribuída.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral:

O objetivo geral do trabalho é ofertar através de estratégias de educação à distância, atividade extensionista voltada para a elaboração de projetos fotovoltaicos, para o profissional que deseje

trabalhar na área a utilização de ferramentas tecnológicas para auxiliar na concepção de projetos de sistemas fotovoltaicos para unidades residenciais.

1.1.2 Objetivos específicos:

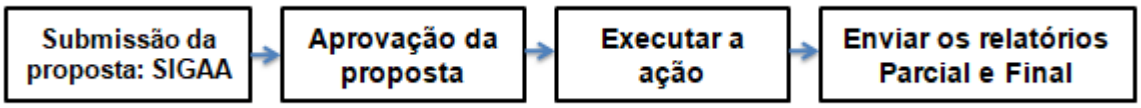
- Compreender os conceitos e grandezas relacionadas a produção de energia através de sistemas fotovoltaicos;
- Utilizar uma ferramenta tecnológica para o auxilio na concepção de projetos de sistemas fotovoltaicos voltado para unidades residenciais e comerciais de pequeno porte;
- Estimular o uso de fontes renováveis de energia;
- Explanar conhecimentos necessários para ingressar no mercado de trabalho num nicho promissor que é a produção de sistemas fotovoltaicos;
- Oportunizar a utilização de ferramentas necessárias para produzir projetos de sistemas fotovoltaicos.

2 METODOLOGIA

A Metodologia para a concepção da atividade de extensão compreendeu alguns passos que serão delineados ao decorrer do texto.

De início a proposta da atividade de extensão foi submetida e encaminhada para a pró-reitoria de extensão da universidade, seguindo o fluxo que pode ser observado na Figura

1. Figura 1. Fluxo de uma ação de extensão na UFAL-AL



O texto é submetido através da edição de campos em um arquivo modelo, disponibilizado pela PROEX-UFAL. Uma vez submetido o arquivo no sistema integrado de gestão de atividades acadêmicas(SIGAA), o mesmo é avaliado pela PROEX, que neste momento teve como característica atípica para a aprovação o fato de que o projeto de extensão não contemplar alguns itens básicos de uma atividade nata de extensão, devido ao contexto da pandemia o mesmo foi aprovado, sem muitos empecilhos.

A execução do projeto começou a ser realizada quando os alunos internos a UFAL, eram vinculados a atividade, uma vez que todos os discentes ativos da UFAL, poderiam ser pesquisados e inseridos no projeto, com o intuito de monitorar a assiduidade dos discentes nos momentos síncronos, bem como posterior liberação da emissão do certificado de conclusão da atividade extensionista. Os discentes externos só precisavam fazer um cadastro no SIGGA até e após o cadastro eram inseridos na atividade de extensão para que ao final do minicurso receberem o certificado. Ao decorrer da execução da atividade, foram submetidos dois relatórios; um parcial e um final do projeto.

A ideia principal adotada para a execução da atividade, para dar maior celeridade aos trabalhos, foi uma divulgação da atividade em redes sociais como o Facebook, Instagram e através de grupos de Watthsapp. A inscrição se deu através da criação de um formulário no Google Forms, através do e-mail institucional do coordenador do projeto, para monitorar as inscrições. O Folder que foi desenvolvido e exposto nas mídias sociais pode ser observado na Figura 2.

Figura 2. Folder de divulgação do minicurso



.

O folder de divulgação também foi desenvolvido pelo coordenador do projeto. No próprio folder pode ser visto que a ideia principal de execução das atividades síncronas seria inicialmente pelo Webconf da RNP, vinculado a UFAL. Porém devido ao alto número de inscritos que foram cerca de 76 discentes, inclusive de outros estados e também pelos recursos oferecidos pelo Google, optou-se realizar os encontros síncronos pelo Google-Meet com o e-mail institucional do coordenador do projeto, uma vez que esse e-mail permite que os encontros síncronos fossem gravados.

O alto número de inscritos na atividade de extensão fez com que fosse necessário criar 02 turmas, divididas em 02 semanas adjacentes, para permitir uma melhor interação entre os alunos.

Todo o material utilizado nas aulas, como transparências, normas, links para instalação do software, o PVsyst que foi utilizado no minicurso, avisos, e link dos momentos síncronos gravados foram inserido no drive do Google do e-mail institucional do coordenador do projeto, e compartilhado com todos os discentes inscritos na atividade de extensão. Os e-mails dos alunos foram fornecidos no momento da inscrição no minicurso no formulário do Google Forms.

Após o termino das inscrições, como foram coletados os e-mails dos discentes.E preparado todo o ambiente e enviado um e-mail com os informes ao discentes, como datas e horários dos momentos síncronos, turma a qual o discente foi vinculado, o que fazer se o aluno é externo a UFAL, para efetuar o cadastro no SIGAA, dentre outras informações pertinentes para a realização do minicurso.

Ao todo foram 03 encontros síncronos por turma, com 02h de duração em média, sempre com um intervalo de 48h de um encontro para o outro. Todos os materiais ao final de todas as atividades foram disponibilizados para os discentes.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

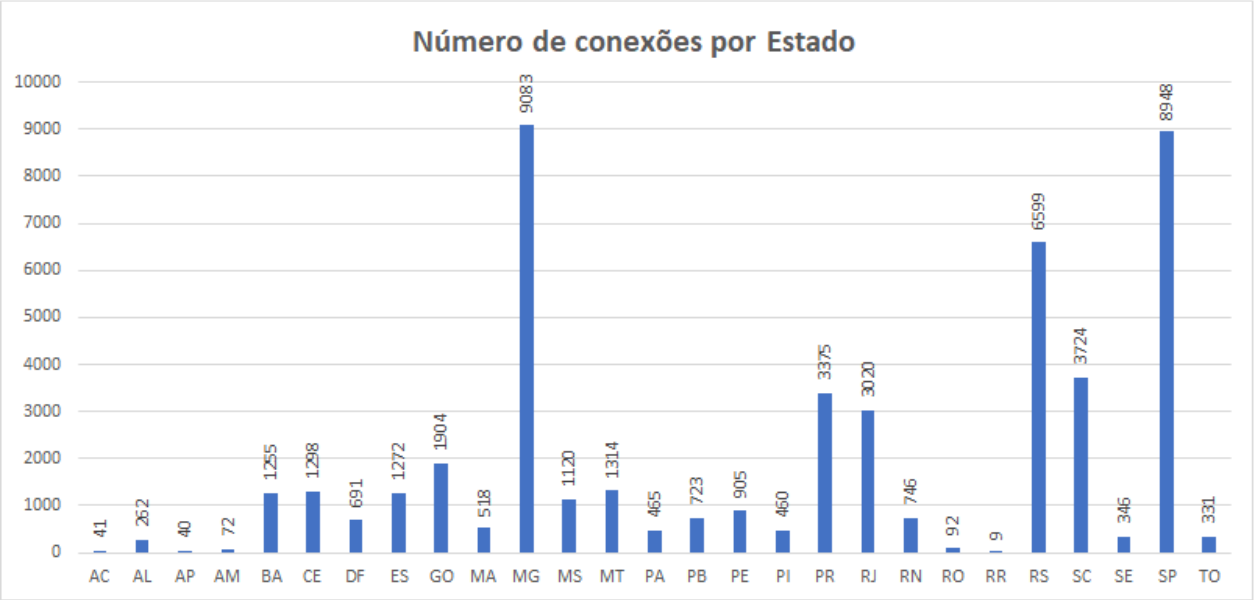
A utilização de recursos renováveis para a produção de energia elétrica vem se tornando algo muito comum em nossa sociedade, e os custos associados a aquisição de um sistema de microgeração distribuída, vem diminuindo com o tempo. Quando comparado com países desenvolvidos, por exemplo, a geração advinda de uma fonte renovável como a geração fotovoltaica no Brasil possui índices muito baixos. Apesar de o Brasil tem um grande potencial de geração fotovoltaica, devido a sua característica climatológica de país tropical. Como pode ser visto na Tabela 1.

Tabela 1 - Potência instalada de geração fotovoltaica de alguns países em 2014

País	Potência instalada (MW)
Alemanha	39.698
Brasil	15.000
China	43.480
Estados Unidos	25.577
Japão	35.409

Fonte: Adaptado de Ministério de Minas e Energia (2016)

Apesar dos números ruins, no Brasil o crescimento de microgeradores de energia solar foi de 407% em 2016. No setor residencial a representatividade desse crescimento é de 80%. Até dezembro de 2018 no setor de energia solar o país possuía 48.613 sistemas fotovoltaicos instalados, representando 1,84GW de potência instalada face as usinas solares. Ainda que na Região Nordeste tenha um grande potencial de geração de energia solar, ainda está evidente como observado na Figura 3, que a participação do total gerado nos Estados de Minas Gerais, São Paulo e Rio Grande do Sul,



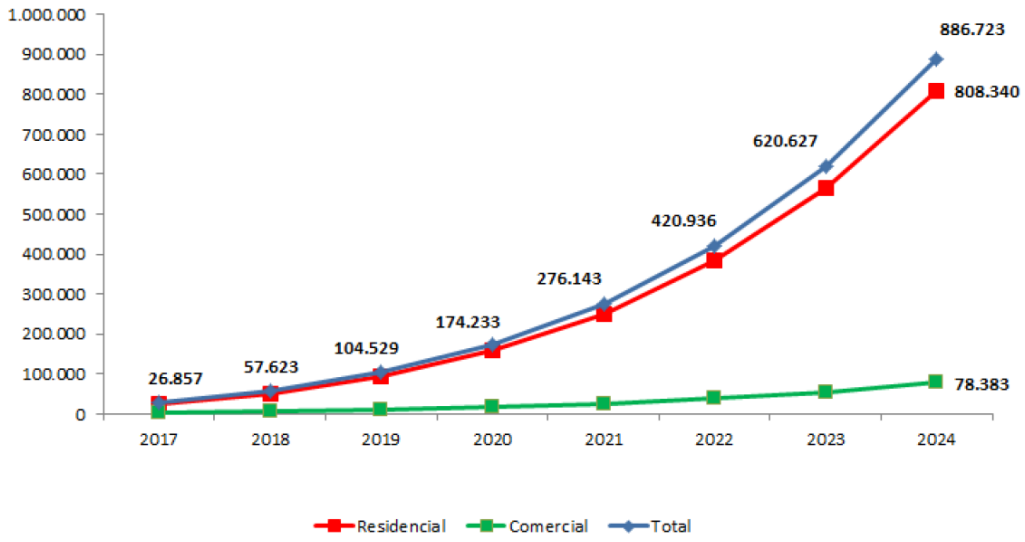
estão a frente das demais localidades do país que possuem maio característica de geração solar fotovoltaica, como os estados da Região Nordeste.

Figura 3 - Número de microgeradores fotovoltaicos por estado no Brasil em 2018.
Fonte: BlueSol Energia Solar

O crescimento se deu pelo barateamento dos painéis solares, a maior oferta de incentivos, linhas de financiamento, tanto por bancos públicos como privados. A redução dos custos ocorreu devido ao desenvolvimento da tecnologia que permite sua fabricação com menor custo e também um aumento no número de empresas que fornecem o produto. Soma-se isso à oferta de incentivos e linhas de financiamento específicas para a aquisição dos sistemas fotovoltaicos, com prazos e taxas de juros que possibilitam ao consumidor pagar pelo seu sistema com a própria economia de energia que obtém na fatura de energia elétrica.

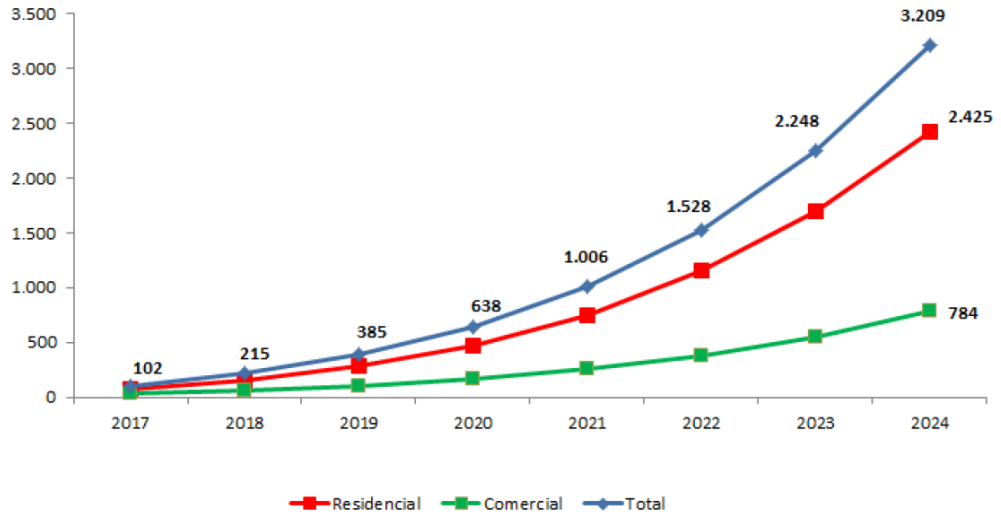
Entretanto, mais importante do que o número absoluto é a tendência clara de crescimento praticamente exponencial apresentado nas Figuras 4 e 5, dois gráficos segundo dados da Aneel que estimam a quantidade de sistemas fotovoltaicos e a potência que serão instalados no país ao longo dos próximos anos. Se a projeção se concretizar, em 2020 o Brasil terá cerca de 174.000 sistemas fotovoltaicos conectados à rede. Já para 2024, prevê-se aproximadamente 887.000 sistemas de energia solar instalados por todo território brasileiro e um total de aproximadamente 3,2 GW de potência instalada.

Figura 4 - Projeção do número de microgeradores instalados



Fonte: BlueSol Energia Solar

Figura 5 - Projeção da potência instalada em MW



Fonte: BlueSol Energia Solar

Semelhante ao que acontece atualmente, a maioria dos sistemas serão instalados em unidades residenciais, representando 91% do total nacional contra somente 9% de sistemas comerciais em números absolutos. Já com relação à potência instalada, ocorre um maior equilíbrio entre as duas modalidades, evidenciando que os sistemas comerciais permanecerão em menor quantidade, mas com tamanho médio do sistema superior ao do residencial, representando cerca de 24% do total da potência instalada.

Na cidade de Maceió, seja pelo seu bioclima e o número de dias de sol pleno durante o ano, características que favorecem a construção de sistemas para geração de energia solar fotovoltaica(SunData,2018). Essa energia gerada poderia ser utilizada não só para o aquecimento de ar, como até mesmo sendo injetada na rede quando não utilizada em um sistema on-grid, (conectado a concessionária local) atenuando a fatura de energia elétrica do consumidor, e diminuindo o uso de energia elétrica da concessionária local. O que tem se percebido é que esse nicho de mercado se tornou evidente não só no estado de Alagoas, bem como em todo território brasileiro. Portanto o conhecimento sobre a concepção de projetos fotovoltaicos, se torna uma ferramenta agregadora aos discentes, tendo em vista que tais conhecimentos não são transmitidos de forma direta aos alunos durante a sua graduação em disciplinas e cursos de extensão. E em muitos casos os discentes procuram fazer cursos e treinamentos caros para poderem ter segurança em elaborar projetos elétricos de microgeração distribuída, e em particular em sistemas fotovoltaicos.

Logo para submeter projetos de microgeração distribuída, além de conhecimentos primários sobre sistemas fotovoltaicos, também se faz importante conhecer a norma vigente sobre micro geração distribuída no estado, ferramentas computacionais que auxiliam na estimação de parâmetros

técnicos, e o passo a passo elaboração e submissão de um projeto de microgeração utilizando a energia solar como fonte renovável. O software que foi utilizado no minicurso, foi o PVsyst, que possui uma versão demonstrativa e gratuita por um período de 30 dias, que possui ferramentas importantes qye ajudam na elaboração de projetos fotovoltaicos. A norma nº20 da Equatorial-AL, bem como anexos necessários para a entrega do projeto fotovoltaico para submissão na concessionária local foram explicados e disponibilizados aos discentes.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apesar do alto índice do número de inscrições, o percentual de alunos que de fato sejam discentes da UFAL ou não que concluíram o minicurso foi baixo, como observado na Fig.6. O que explica esse fato se explica por causa dos horários dos momentos síncronos, que as vezes não convergia com o horário de alguns discentes, tendo em vista que alguns deles já eram graduados, estavam em horário de trabalho nos momentos síncronos. Como o objetivo central da atividade de extensão foi exatamente atingir os alunos teoricamente ociosos, principalmente das instituições públicas de ensino superior, por isso houve uma certa evasão de discentes já graduados. Ao analisar os dados nas Figs. 7 e 8 pode-se ver o perfil dos discentes.

Figura 6. Resultado ao final da atividade de extensão



Figura 7. Perfil acadêmico dos alunos inscritos no minicurso

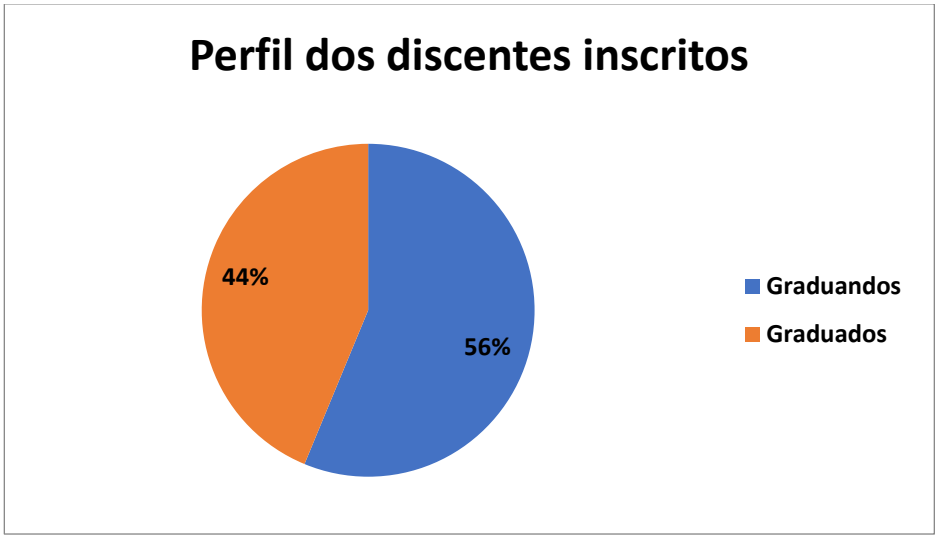
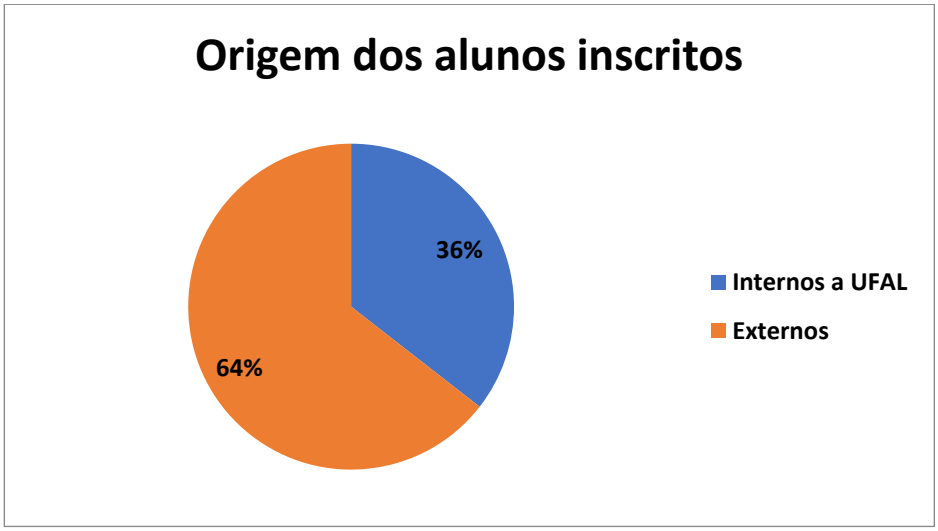


Figura 8. Instituição de origem dos alunos inscritos



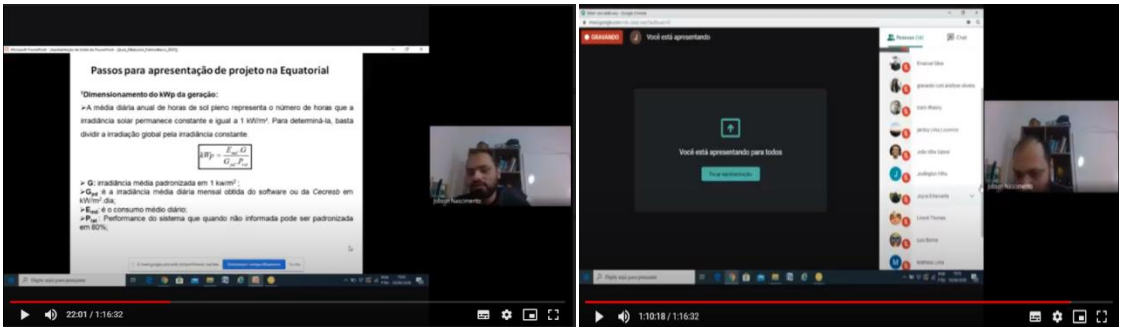
Apesar da disponibilidade integral dos materiais, incluindo os vídeos dos momentos síncronos, não foi permitido que os discentes inscritos, que não estivessem presentes na maioria dos encontros síncronos, obtivessem o certificado de conclusão do minicurso, que além de servir como carga horária complementar para graduandos, e formação complementar para os graduados se aperfeiçoarem no mercado de trabalho. O motivo principal da oferta do minicurso era a interação com os discentes nos momentos síncronos, além disso na própria plataforma de avaliação da atividade de extensão é exigida uma assiduidade mínima de 75% para a conclusão do minicurso. E por fim se fosse ser ofertado todo o material sem nenhum critério, era mais viável de forma até mercadológica

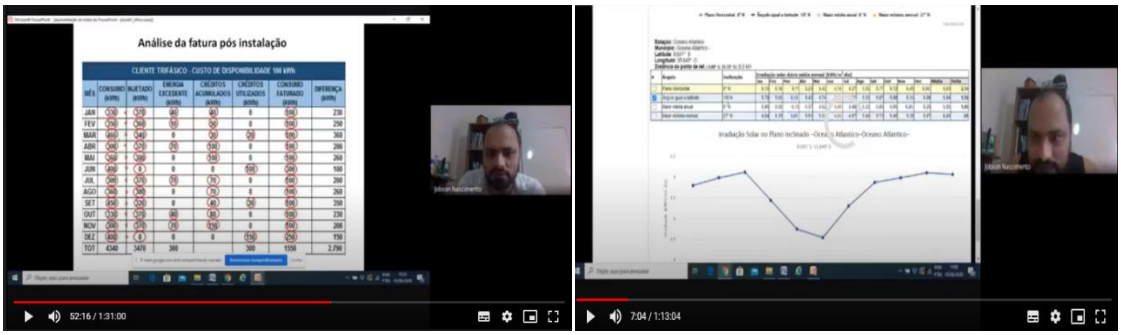
cobrar uma taxa específica para a comunidade e realizar o evento sem mesmo a inclusão da instituição pública de ensino superior, a UFAL.

Os resultados obtidos foram muito satisfatórios não só no *feedback* dos discentes no processo de duração da atividade de extensão, bem como na resposta ao questionário sobre o grau de satisfação do minicurso. Os encontros síncronos ocorreram em geral em horário comercial (14:30 ás 16:30) com um alto grau de assiduidade dos discentes. Os conhecimentos transmitidos durante o minicurso foram os seguintes:

- Apresentar e conceituar as grandezas físicas associadas ao processo de produção de energia solar através de painéis fotovoltaicos(GRADELLA, 2017);
- Nortear itens essenciais da norma de microgeração distribuída, para a confecção do projeto fotovoltaico;
- Dimensionar o potencial de geração de energia para consumidores residenciais(GRADELLA, 2017; CRESESB, 2020);
- Dimensionar quantitativo de dispositivos associados a produção de energia fotovoltaica, desde quantidade de módulos ou painéis fotovoltaicos, inversores de frequências, condutores necessários para a produção CC(Corrente Contínua) e transmissão CA(Corrente Alternada), dispositivos de proteção e aterramento.
- Discutir a concepção da confecção do projeto fotovoltaico a ser entregue a concessionária local para apreciação e posterior aprovação, a partir de um projeto já existente(Norma nº 20, 2019);
- Nortear e efetuar uma análise de viabilidade financeira via *pay-back* básico de retorno de investimento;

Figura 9: Recorte de alguns momentos síncronos

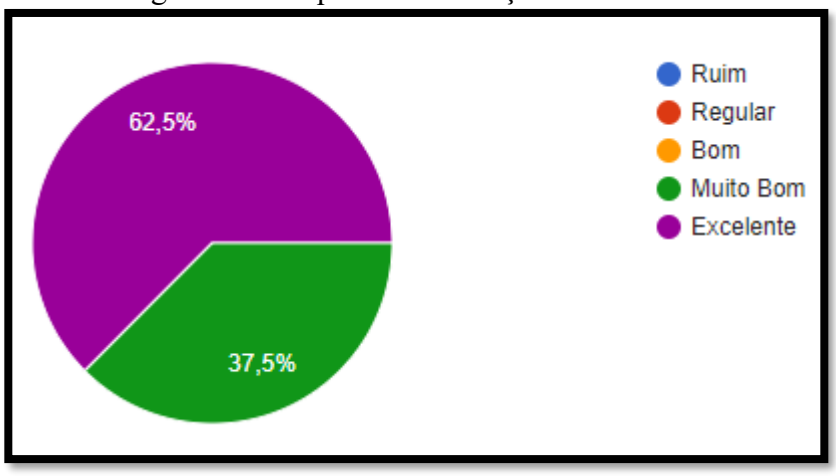




Ao observar os conteúdos que foram discutidos no minicurso, pode-se verificar que a qualidade do material que foi apresentado foi significativa e pode se equiparar aos que são ofertados no mercado. O principal objetivo de ofertar este minicurso foi ofertar um material de qualidade de forma gratuita, na perspectiva de agregar valor a formação dos discentes, os aproximando da universidade, bem como cumprir o papel de docente, ainda que se tenha enfrentados grandes desafios para manusear e se apropriar das principais tecnologias disponíveis, e adaptando a forma pedagógica de transmitir o conhecimento de forma remota. É necessário além de se apropriar e aprender novas tecnologias, alcançar o maior número de discentes possível. A utilização das mídias para divulgação foi essencial para a execução o alcance dos discentes. Vale lembrar que todo o material e momentos síncronos, estão disponíveis de forma permanente aos alunos.

Uma pesquisa de satisfação sobre a qualidade do material, dos vídeos e do minicurso em geral. A pesquisa foi realizada através de formulário do Google Forms. Foram levantadas perguntas sobra a qualidade do minicurso como um todo, qualidade do material disponibilizado, dos encontros síncronos, dentre outros e o resultado de satisfação foi uniforme, para todas as perguntas propostas e um deles, que é em relação ao conteúdo ministrado é mostrado na Fig. 10.

Figura 10. Pesquisa de satisfação do minicurso



5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O agradecimento deste evento na possibilidade de compartilhar essa experiência para que os colegas docentes se inspirem e possam juntos estreitar laços com os discentes, utilizando ferramentas de grande valor, cumprindo o papel de educador na sociedade.

REFERÊNCIAS

Norma Técnica nº 20 da Equatorial-AL, **CONEXÃO DE MICROGERAÇÃO DISTRIBUÍDA AO SISTEMA DE DISTRIBUIÇÃO**, 2019, 84 p. Disponível em:https://pa.equatorialenergia.com.br/institucional/normas-tecnicas/ Acesso: 05/05/2020

Centro de Referência para as Energias Solar e Éolica Sergio de S. Brito. Disponível em: http://www.cresesb.cepel.br/ Acesso: 10/05/2020

GRADELLA V. MARCELO. **Energia Solar Fotovoltaica Conceitos e Aplicações**. 2ª ed. Érica-Saraiva:, 2017.

COLAFERRO, L. **Energia Solar no Brasil: Um panorama para [Você] entender tudo**. Disponível em: https://blog.bluesol.com.br/energia-solar-no-brasil-panorama/ . Acesso em: 02/05/2020.

31/JUL e 1 e 2/AGO 2020
IV CONEPI
IV CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO & PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES
conepi.contatosempreendimentos.com.br
Evento 100% Online

ALFABETIZAÇÃO ECOLÓGICA ATRAVÉS DO CONSELHO DE TODOS OS SERES: UM ENCONTRO DA ECOPEDAGOGIA COM A EDUCAÇÃO INFANTIL

SILVA, Wesley Marver de Freitas
wesley.marven@gmail.com

SILVA, Rejande Dias
Universidade Federal de Pernambuco (PPGE)
rejanediasilva@gmail.com

RESUMO

Este trabalho pretende analisar a importância da Ecopedagogia no contexto educacional, principalmente na educação infantil. O trabalho apresenta reflexões a partir de uma discussão teórica e bibliográfica. As reflexões deste artigo surgiram a partir de uma abordagem qualitativa diante da pesquisa, onde a preocupação central foi discutir possíveis potencialidades e desafios de teorias da educação ambiental na atualidade. Os aportes teóricos sobre esta experiência se caracterizam como coração deste trabalho. Foram destacados a Ecopedagogia, e a Alfabetização Ecológica como temas importantes para se considerar uma educação do presente e para o futuro. Portanto, os resultados finais do trabalho apontam para questões importantes cuja finalidade é refletir os desafios da formação profissional docente no país à luz dos temas abordados, cujo caminho teórico revelou uma aproximação das temáticas com uma humanização, não apenas para o progresso do século XXI, mas para a ética humana e para a Terra enquanto organismo vivo. No que se refere a prática apontada, o trabalho enxerga na atividade chamada por conselho de todos os Seres um importante ponto de ligação entre os pressupostos básicos da Ecopedagogia e aeducação infantil. Por fim, a pesquisa feita em repositórios de trabalhos científicos revelou o tema como um campo ainda muito pouco discutido em produções acadêmicas.

Palavras-chave: Ecopedagogia. Educação infantil. Alfabetização Ecológica. Conselho de todos os Seres. Subjetividade.

1 INTRODUÇÃO

Duas lógicas estão frente a frente com grave risco para a convivência da vida na sociedade planetária: por um lado, a "racionalidade instrumental" e, por outro, a lógica do sentir, da emoção e do amor.

Francisco Gutiérrez

A história da educação básica no Brasil nos revela um caminho em direção a uma educação essencialmente técnica, racional e instrumentalizada. Isso se deve ao fato de que o mundo globalizado, capitalista é que tem traçado exigências para nossas formações profissionais, sem dar conta das perdas humanas que as produzem. Este artigo tem como objetivo apresentar e discutir uma forma de aproximar as crianças da capacidade de ler, descrever e interpretar o ambiente que as cercam, valorizando as soluções para problemas identificados em seus cotidianos.

Segundo o Edgar Morin, em sua obra intitulada por "Os sete saberes necessários à educação do futuro" – "O problema planetário é um todo que se nutre de ingredientes múltiplos, conflitivos nascidos de crises; ele engloba-os, ultrapassa-os e nutre-os de volta. (2011, p. 56)" Desse modo, partimos da necessidade de encarar uma necessidade da educação atual, e apontar caminhos, nesse estudo optamos pelo descrito pelo Joseph Cornell:

> No mundo de hoje da super população e alto consumo, é indispensável que façamos um esforço para manter as pessoas em contato com a Terra: seus ritmos naturais, as mudanças das estações, sua beleza e mistério. De fato, nada será suficiente a não ser que as pesssoas sejam ensinadas a amar. (CORNELL, 2005, p. 17)

Começamos, assim, com a preocupação de propor um diálogo entre a Ecopedagogia e a Educação Infantil. De forma mais específica, buscamos deixar por escrito um relato de experiência no sentido de que a partir dele possamos questionar: Qual a importância de se considerar uma alfabetização ecológica na Educação infantil nos dias atuais? E por fim, como a vivência do conselho de todos os seres pode contribuir para essa alfabetização?

Objetivando compreender as questões de partida, bem como ampliar as discussões sobre essa temática, realizamos um levantamento do estado do conhecimento das produções acadêmicas (Tabela em anexo) sobre o referido tema, no catálogo de teses e dissertações da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior), onde foi possível identificar 18 produções utilizando o descritor "Ecopedagogia" entre os anos de 2010-2019, dos quais apenas quatro produções, são diretamente de programas em educação, e quanto ao número de produções percebemos os Estados da Bahia (5), Brasília (3), Pernambuco (3) e Minas Gerais (3) apresentando números expressivos diante

do universo de pesquisas encontradas. Duas coisas chamaram atenção o baixo número de produção sobre o tema nessa década, e em segundo lugar que nenhuma produção estabeleceu uma relação diretamente com a educação infantil.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

- Compreender a importância da alfabetização ecológica e como pode ser realizada na educação infantil nos dias atuais

1.1.2 Objetivos específicos

- Compreender a importância da Ecopedagogia para a educação básica;
- Mapear as pesquisas sobre o tema;
- Identificar os meios em quê a alfabetização pode ser aproximada da educação infantil.

2 METODOLOGIA

A partir da problemática e justificativa exposta este artigo centraliza-se em apresentar e discutir o encontro entre algumas das teorias da educação ambiental. Trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica, crítica e ampla, de acordo com Minayo (2001). Crítica, porque deve estabelecer uma comunicação reflexiva entre a teoria e o objeto de investigação, escolhido aqui. E ampla, porque deve dar conta da abrangência do problema levantado. Desse modo, Minayo relaciona este desenho metodológico como sendo típico de pesquisas qualitativas, pois se preocupa com o desafio social da educação nos tempos presentes com um nível de realidade que não pode ser quantificado (MINAYO, 2001).

A pesquisa foi organizada, principalmente, em duas etapas. Sendo a primeira etapa, o estado do conhecimento, na intenção de compreender o que vem sendo e existe alguma centralização dos estudos produzidos a partir do descritor: Ecopedagogia. Essa pesquisa ocorreu na plataforma do repositório Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior) e tratou do período de 2010-2019, na intenção de compreender o que foi produzido neste sentido na última década. A segunda etapa foi o levantamento bibliográfico, com a finalidade de se compreender os pressupostos teóricos da atividade retrata aqui, neste artigo.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 Um breve estudo da educação infantil no brasil

Como relatado anteriormente, este trabalho teve como eixo central o debate teórico e um relato de experiência vivenciado pelo autor. Entretanto, a pesquisa discute alguns aportes sobre a educação infantil.

De acordo com Kuhlmann Júnior (2000, p.8), as instituições de educação infantil, propagadas a partir das influências dos países europeus centrais, na transição do século XIX ao século XX, configuraram um conjunto de instituições modelares de uma sociedade civilizada. O autor (2001, p.81) também afirma que as instituições de educação infantil surgiram da articulação de interesses jurídicos, empresariais, políticos, médicos, pedagógicos e religiosos, o que determinou três distintas influências na história das instituições infantis, ou seja, a jurídico-policial, a médico-higienista e a religiosa.

Uma das primeiras instituições surgidas na Europa foi a escola de tricotar ou escola de principiantes, criada na França, em Oberlin, no ano de 1769, e tinha como objetivos a formação de hábitos morais e religiosos, bem como o conhecimento das letras e a pronúncia das sílabas. Na França, foram também criadas as salas de asilo - era comum nas salas de asilo o agrupamento de até cem crianças comandadas por um adulto por meio de um apito, cujos propósitos de atendimento versavam sobre o provimento de cuidados e educação moral e intelectual às crianças de 3 a 6 anos de idade, ao passo que as creches surgiram para atender as crianças até três anos. Kuhlmann Júnior (2001, p.73) afirma o caráter educacional da instituição, que, com objetivos próximos aos da escola maternal, deveria promover o desenvolvimento das crianças e, sobretudo, torná-las dóceis e adaptadas à sociedade. Assim, desde o seu início, é revelado o caráter ideológico do projeto educacional dessas instituições pautadas em um projeto de educação para a submissão.

Levando em consideração à criação dos jardins de infância no Brasil, Kuhlmann Júnior (2001, p.84) esclarece que as primeiras iniciativas foram do setor privado para o atendimento às crianças da elite. No Rio de Janeiro foi fundado em 1875 o jardim de infância do Colégio Menezes Vieira, e em São Paulo, em 1877, o da Escola Americana.

A origem das creches no Brasil revela antecedentes do atendimento das instituições asilares, apresentando um atendimento, até os anos 1920, de caráter eminentemente filantrópico, destinado especialmente às mães solteiras e viúvas que não apresentavam condições para cuidar de seus filhos. A origem da instituição está atrelada ao desenvolvimento do capitalismo, da industrialização e da inserção da mulher no mercado de trabalho (SILVA, 2017).

Segundo Silva e Soares (2017), a educação infantil no Brasil tem passado historicamente por uma crise política, de negligencias em estrutura e assistência; bibliográfica de falta de atenção para este seguimento da educação básica e formativa por déficits em formação de profissionais capacitados para enfrentar os desafios do mundo atual.

Segundo os autores, este cenário só começou a ser combatido com mais força a partir da chegada de governos mais progressistas na presidência, como foi na gestão Lula e Dilma (2003-2010/2011-2016). Um exemplo disso foi à criação do fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), em 2007. O que representou pela primeira vez na história, a consolidação de uma política de financiamento público para a Educação Infantil (SOARES, 2015).

Outro grande salto na educação infantil tem sido as contribuições vindas da proposta do Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024). Onde traz uma meta exclusiva para a expansão e qualidade da educação infantil. Entretanto, ainda existem muitos desafios neste seguimento, principalmente no que diz respeito a formação dos profissionais da educação e remuneração, que transmite real desmotivação para uma ação reflexiva sobre novas atividades e propostas interdisciplinares em sala de aula.

Levando em consideração a trajetória das políticas públicas para a infância no Brasil, podemos identificar um processo de reconhecimento de uma nova identidade das creches enquanto instituições de educação infantil. As legislações sobre a infância brasileira ganham nova dimensão com a abertura democrática do país, em especial com o reconhecimento das creches como direito das crianças e das famílias e dever do Estado. Esse fato expressa a necessidade da garantia dos direitos da infância em instituições pautadas por critérios de qualidade que contemplem as funções do cuidar e do educar

Mesmo com as barreiras para a efetivação das políticas públicas destinadas à infância, em especial pelas influências da política neoliberal e dos organismos internacionais nas políticas educacionais, o quadro legal a favor dos direitos da infância assegura a possibilidade de que a educação das crianças seja contemplada no âmbito dos direitos humanos. A discussão da proposta educativa nas creches requer um verdadeiro respeito aos direitos fundamentais das crianças e às

necessidades e especificidades da primeira infância. A proposta de democratização da educação infantil deve romper com os estigmas históricos da creche, determinando uma educação de qualidade a todas as crianças e tornando a infância prioridade no quadro das políticas públicas brasileiras.

Na atualidade presenciamos a permanência de uma visão simplificada de educação infantil, sem clareza de qual educação se pretende proporcionar nas instituições destinadas às crianças pobres, o que acaba por sugerir um modelo escolarizante, totalmente inadequado à faixa etária atendida. Consideramos que ainda hoje as crianças pequenas são submetidas a uma disciplina escolar arbitrária em que, distante do compromisso com o conhecimento, as instituições desconsideram sua função de prestar também os cuidados necessários às crianças pequenas, prevalecendo a intenção em "[...] controlar os alunos para que sejam obedientes à autoridade" (KUHLMANN, 2000, p.13).

3.2 Alfabetização ecológica

O termo alfabetização ecológica a partir de Fritjof Capra89, vem da necessidade de se encarar o termo 'sustentável' de uma maneira mais operacional na nossa realidade presente.

Para o autor, alfabetização ecológica seria um processo pelo qual o sujeito pode adquirir a capacidade de ler, interpretar e intervir com consciência no ambiente em que está inserido (CAPRA, 2005). O indivíduo é ensinado com a finalidade de que construa um profundo respeito pela natureza viva, por meio de uma abordagem multidisciplinar baseada na experiência e na participação.

Um dos problemas para enxergar os escritos de Capra na educação, sobretudo, no Brasil se deve ao fato de que estamos distantes de oferecer este debate nos cursos de formação de professores, no País. Outro grande desafio apresentado pelo Capra foi o de fazer a articulação entre os conteúdos escolares e a aplicabilidade deles nos diferentes cotidianos (CAPRA, 2005).

Segundo o autor (2005), isso são problemas importantes de se pensar uma vez que "A educação por uma vida sustentável estimula tanto o entendimento intelectual da ecologia como cria vínculos emocionais com a natureza (p. 15)". Negligenciando tais aprendizagens estaremos negligenciando elementos importantes para a vida humana na Terra.

[89] Doutor em física teórica pela Universidade de Viena e que desenvolve trabalhos voltados à educação ecológica. Fonte: **Livro alfabetização ecológica** (2001).

3.3 Ecopedagogia: um novo caminho para uma nova educação90

O conceito da Ecopedagogia é recente, ele foi criado por Francisco Gutiérrez no início da década de 90, do século passado. Nesta época, sua preocupação inicial foi tentar estabelecer pressupostos teóricos e práticos para uma educação com sentido na vida cotidiana em direção a uma sociedade mais justa, em que os processos repressivos e estratificados vigentes no mundo globalizado podiam dar lugar a uma cidadania baseada no respeito às várias formas de vida no planeta.

O marco da proposta de Francisco Gutiérrez foi seu livro "Ecopedagogia e Cidadania Planetária" (2013). O autor fundamenta-se em duas bases teóricas. A primeira proposta de Gutiérrez está voltada para os princípios da Carta da Terra.

Ao teorizar sobre Ecopedagogia, o autor resolveu não apresentar uma ideia distante do contexto político/social dos anos 1990, criando uma relação entre Ecopedagogia e a carta produzida no contexto da conferência RIO-92. Esta relação é claramente percebida no anseio em que os dois escritos (Ecopedagogia-Carta da Terra) tem como proposta um novo código de ética em escala global, baseando-se em princípios e valores fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa, sustentável e pacífica, evidenciando a interdependência global e a responsabilidade compartilhada.

A segunda grande base que sustenta o escrito do livro mencionado ("Ecopedagogia e Cidadania Planetária") é a relação existente entre a Ecopedagogia e as obras de Paulo Freire. Gutiérrez dedicou parte de sua vida ao estudo e a direção do Instituto Paulo Freire na Costa Rica, desse modo, posso seguramente dizer que sua obra foi iluminada por algumas das ideias freirianas. A Ecopedagogia para Gutiérrez fundamentou-se na promoção da aprendizagem e da mediação pedagógica baseada na educação popular proposta por Paulo Freire. Além disso, Gadotti (2010) apela para uma cidadania planetária que vai além da cidadania ambiental, ou meramente ecologia, por assim dizer.

Precisamos também lembrar que, segundo Gadotti (2008, p. 105),"não se pode mudar o mundo sem mudar as pessoas: mudar o mundo e mudar as pessoas são processos interligados". E assim, o autor descreve de forma simples e clara a conexão entre seres 55 humanos e a Terra, evidenciando que a maneira de viver e pensar da humanidade é que tem causado os problemas ambientais atuais. Sendo assim, se não se estabelece um modelo educacional que realmente promova

[90] Os pressupostos teóricos a respeito da Ecopedagogia mencionados se deram, especialmente, após recortes do trabalho apresentado durante o IX colóquio Internacional Paulo Freire, de autoria própria e intitulado por: A ECOPEDAGOGIA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA: Um estudo sobre memórias, experiências e identidades. Disponível em: file:///C:/Users/wesley/Downloads/642-2263-1-PB.pdf. Acesso em: 27 de julho de 2019.

o desenvolvimento de uma consciência ambiental e social, de nada valerão as leis e projetos estatais de proteção ao meio ambiente. Para Paulo Freire, a Terra é também um oprimido, o maior de todos. Por isso, necessita-se também de uma pedagogia para esse oprimido que é a Pedagogia da Terra ou Ecopedagogia.

A Ecopedagogia constitui-se uma proposta pedagógica fundada na crítica dos tempos atuais e na superação dos padrões de consumo exacerbados e irresponsáveis, oferecendo estratégias, propostas e meios para a realização de uma educação como um todo. Propõe despertar as pessoas para o olhar integrado, desenvolvendo uma nova forma de ser e estar no mundo, dando sentido para cada ato, ao seu cotidiano, construindo assim, uma vivência harmoniosa com todas as formas de vida (GADOTTI, 2010).

Para Gutiérrez (2013), parece ser impossível construir um desenvolvimento sustentável sem uma educação para o desenvolvimento sustentável. Em sua obra "Ecopedagogia e Cidadania Planetária", o autor propõe quatro novas categorias interpretativas, isto é, novos atributos que devemos entrelaçar à educação para o desenvolvimento sustentável. Sendo elas: O Paradigma emergente -a passagem de uma visão mecanicista de Descartes e Newton para uma visão holística e ecológica; A Harmonia ambiental - Supõe tolerância, respeito, igualdade social, cultural, de gênero e aceitação da biodiversidade; A Ecologia sustentável - O equilíbrio ecológico, no qual exige mudanças profundas no papel do ser humano; e a Sociedade sustentável -profundo respeito pelas diferentes etnias e culturas. Enquanto precursor, o autor proporcionou o surgimento de outras categorias, somando a um olhar amplo e centrado na humanidade e na Terra enquanto organismo vivo. Entre os autores que ampliaram esse olhar, destaco Ernesto Jacob Keim (2006) e Moacir Gadotti (2008).

Gadotti (2001) ressalta ainda, a necessidade de reflexão sobre outras categorias como subjetividade, cotidianidade e mundo vivido para então podermos entender a proposta da Ecopedagogia. Numa perspectiva complementar Keim (2004) nos elenca de princípios ecovitais (direito a alimento, abrigo, ocupação e afeto) orientadores da ação ecopedagógica. A Ecopedagogia, ou Pedagogia da Terra, é, pois, uma proposta educacional com raízes nos movimentos sociais e no interior de ONGs e está ligada a um "projeto alternativo global", utópico, que propõe a construção de novos valores, novas formas de relacionar-se e um entendimento da questão ambiental de uma forma mais ampla, transpondo o reducionismo e o antropocentrismo das pedagogias tradicionais (GADOTTI, 2000).

A Ecopedagogia, de acordo com Gadotti (2001, p.106), não quer oferecer uma nova visão da realidade, ela pretende reeducar o olhar: "desenvolver a atitude de observar a presença de agressões

ao meio ambiente, criar hábitos alimentares novos, observar o 58 desperdício, a poluição sonora, visual, a poluição da água e do ar [...]". Ou seja, a Ecopedagogia não deve ser considerada como mais uma pedagogia, pois só faz sentido dentro de um projeto alternativo global no qual os esforços estão voltados não só para a preservação da natureza (ecologia natural), ou para o impacto antrópico sobre os ambientes naturais (ecologia social), mas sim para um novo modelo de civilização sustentável do ponto de vista ecológico (ecologia integral) que implica mudanças estruturais (GADOTTI, 2009).

É importante mencionar que a Ecopedagogia não se contrapõe à educação ambiental, mas sim a incorpora e oferece meios para sua realização concreta. As discussões iniciais em torno da proposta Ecopedagógica se deram durante o Fórum Global de 1992 encabeçadas por Francisco Gutiérrez e Cruz Prado diante da necessidade de uma pedagogia do desenvolvimento sustentável. Contudo, a Ecopedagogia poderia ser mais bem conceituada como uma ecoeducação que vai além da preocupação com uma relação saudável com o meio, ela procura o sentido mais profundo do que fazemos com a nossa existência, a partir da vida cotidiana. (GADOTTI, 2000).

Essas capacidades e categorias podem colocar a Ecopedagogia, de um lado como movimento pedagógico- no qual pode ser entendido como um movimento social e político que surge no seio da Sociedade Civil e nas organizações, tanto de educadores quanto e de ecologistas, de trabalhadores e empresários preocupados com o meio ambiente. Por outro lado, como abordagem curricular, a Ecopedagogia implicaria em uma reorientação dos currículos para que se incorporem os princípios e as categorias defendidas por ela. Esses princípios deveriam, por exemplo, nortear a concepção dos conteúdos e a elaboração dos livros didáticos e da formação docente preocupada, sem dúvida, na estrutura e no funcionamento dos sistemas de ensino. Nessa perspectiva, Gadotti (1998, p. 6) situa a Ecopedagogia não mais como uma pedagogia, ao lado de outras. Nesse caso, ela só teria sentido "como projeto alternativo global onde a preocupação não está apenas na preservação da natureza", mas em uma cidadania preocupada com a promoção da vida e com a justiça social.

Por fim, a Ecopedagogia traz para a educação a necessidade de se encarar a Terra enquanto organismo vivo no qual precisa ser compreendido, lido após um processo de alfabetização ecológica no sentido de despertar a ternura e os sentimentos capazes de desenvolver nas crianças elementos essenciais para nossa educação.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando a Alfabetização Ecológica inserida dentro de uma noção ecopedagógica, compreendemos que todos os trabalhos que juntem esforços para a construção de uma noção afetiva em relação ao mundo e todos os seres que nele habita, é e não deixar de ser uma expressão da Ecopedagogia em nossas práticas, como professores e professoras. Selecionamos o consenho como sendo a atividade que traz mais elementos e orientações para se trabalhar em realidades de educação infantil.

Assim, a pesquisa bibliográfica possibilitou ver o potencial do ritual comunitário chamado de conselho de todos os Seres. Indicado a partir da teoria de mesmo nome, pelo livro 'Nossa vida como Gaia' – onde o conselho de Todos os Seres é considerado um trabalho prático de conscientização para a transformação ativa no meio ambiente.

De acordo com Macy e Brown "permite-nos deixar de lado nossa identidade humana para falar em nome de outras formas de vida. É excelente para desenvolver o Eu ecológico" (2004, p. 198). A teoria mostra que, o conselho pode ser capaz de provocar a sensação de solidariedade com a totalidade da vida e fazer com que as crianças passem a enxergar os danos causados pela espécie humana.

A orientação da atividade vivencial é descrita no livro mencionado e segue, basicamente, algumas etapas, tais como: A invocação, sendo escolhido, a confecção das máscaras, a prática do movimento e da fala, a reunião do conselho e o encerramento.

Os elementos artísticos e afetivos devem ser garantidos dentro do contexto da Ecopedagogia, desse modo, além da confecção de máscaras e dos ensaios de movimento e fala dos Seres, destacamos de acordo com a realidade da educação infantil o uso das etapas em formato ilustrativo, como apresentado na imagem abaixo.

Figura 01: indicação de transposição didática do conselho de todos os seres



Fonte: Arquivo pessoal

Assim, o percurso teórico tem apontado para que tal prática seja vista como apropriada para as crianças do século XXI, em situação de ensino-aprendizagem, por trabalhar diversas competências preconizadas pela Ecopedagogia e pela alfabetização ecológica, das quais a maior parte se insere num campo subjetivo da educação e na superação da visão simplificada da educação infantil, problematizada ao longo deste trabalho.

Por fim, esta proposta e prática foi selecionada a partir da etapa de Estado da arte realizada anteriormente, conforme apresentado na tabela abaixo. Podemos perceber que na plataforma pesquisada entre os anos mencionados (2010-2019), foram poucas produções em nível de país sobre o tema e nenhuma delas trouxe como objetivo relacionar a Ecopedagogia ou práticas contidas com a Educação infantil.

Banco de dados: Catálogo de teses e dissertações da CAPES
Data da pesquisa: Abril de 2019
Recorte temporal: Últimos nove anos (2010-2019)
Categoria de pesquisa: Ecopedagogia – Contém no título

Tabela 1. Estado do conhecimento – repositório C

	PESQUISA	ESTADO	PROGRAMA	NO
.	**EDUCAÇÃO PARA SUSTENTABILIDADE - TURISMO ECOPEDAGOGICO NO CENTRO DE PERMACULTURA ASA BRANCA E IMPLANTAÇÃO DE UM ESPAÇO PERMACULTURAL NA ESCOLA CLASSE JARDIM BOTÂNICO**	BRASÍLIA	OUTROS	011
.	**EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM UMA PERSPECTIVA DA ECOPEDAGOGIA: ANÁLISE DE PROJETOS DESENVOLVIDOS NO PROGRAMA AGRINHO EM UMA CIDADE DO DF'**	BRASÍLIA	EDUCAÇÃO	010
.	**EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: UM ESTUDO DE CASO DO PROJETO ÁGUA COMO MATRIZ ECOPEDAGÓGICA**	BRASÍLIA	EDUCAÇÃO	010
.	**ECOPEDAGOGIA ENQUANTO EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO PRÁTICA DA LIBERDADE'**	MINAS GERAIS	EDUCAÇÃO	018
.	**ECOPEDAGOGIA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA: UM ESTUDO SOBRE MEMÓRIAS, EXPERIÊNCIAS E IDENTIDADES**	PERNAMBUCO	OUTROS	017

.	**AGUA COMO TEMA CIÊNCIA-TECNOLOGIA-SOCIEDADE-AMBIENTE NA PERSPECTIVA DA ECOPEDAGOGIA'**	BRASÍLIA	OUTROS	013
.	**A INSERÇÃO DA ECOPEDAGOGIA NO ENSINO FORMAL: UMA VERTENTE DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL NO ENSINO DE CIÊNCIAS'**	RIO DE JANEIRO	OUTROS	011
.	**ECOPEDAGOGIA NO TERREIRO DE CANDOMBLÉ ANGOLA'**	PERNAMBUCO	OUTROS	016
.	**CULTURA, EDUCAÇÃO SOCIAL E EDOCOMUNICAÇÃO NO PROJETO JOVEMPAZ: MEMÓRIA E ECOPEDAGOGIA'**	SÃO PAULO	EDUCAÇÃO	013
0.	**POR UMA ECOPEDAGÓGICA DECOLONIAL: SOBRE SABERES E FAZERES NA EDUCAÇÃO FORMAL LATINO-AMERICANA'**	TOCANTINS	OUTROS	018
1.	**DA ECOPEDAGOGIA E A PRESERVAÇÃO DA BIODIVERSIDADE COMO COMBATE AO TRÁFICO DE ANIMAIS SILVESTRES'**	MINAS GERAIS	OUTROS	017
2.	**PROCESSOS ECOPEDAGÓGICOS DESENVOLVIDOS POR ORGANIZAÇÕES NÃO GOVERNAMENTAIS BRASILEIRAS: CULTURA, EDUCAÇÃO E SUSTENTABILIDADE**	MINAS GERAIS	OUTROS	018
3.	**PRÁTICAS ECOPEDAGÓGICAS E INCLUSIVAS: UMA CARTOGRAFIA DAS SUBJETIVIDADE DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA DA CONQUISTA NA BAHIA'**	BAHIA	OUTROS	016
4.	**A RELAÇÃO DA RELIGIOSIDADE E A ECOPEDAGOGIA NAS COMUNIDADES TRADICIONAIS NO MUNICÍPIO DE MACURURÉ- BAHIA.**	BAHIA	OUTROS	014
5.	**A INSERÇÃO DA ECOPEDAGOGIA NO COTIDIANO ESCOLAR ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA GESTÃO DE RESÍDUOS SÓLIDOS'**	RIO DE JANEIRO	OUTROS	014
6.	**EDUCAÇÃO AMBIENTAL E ECOPEDAGOGIA NO CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO CAMPUS PETROLINA'**	PERNAMBUCO	OUTROS	017

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo com os esforços iniciais de promover a Ecopedagogia enquanto teoria e prática cotidiana tenham começado no começo da década de 1990, ainda percebemos que a teoria apresenta lacunas, evidenciadas pelo baixo número de produção na área, pela centralidade de produções em poucos Estados no Brasil e pela falta de pesquisas que tentaram uma aproximação direta desse campo do saber com a educação infantil.

Assim, este trabalho pode concluir que o encontro desses dois grandes temas evidencia num esforço de superar uma representação simplificada, reducionista da educação infantil e inserindo esses sujeitos, desde criança, para um olhar carinhoso e subjetivo diante da Terra, dos Seres e da Vida.

Na literatura apresentada existem várias indicações de atividades das quais poderiam ter sido escolhidas para este contato entre a Ecopedagogia e a Educação infantil. Entretanto, o propósito do trabalho também perpassou sobre a intenção de se discutir sobre as importâncias da alfabetização ecológica na Educação infantil. Alguns pontos merecem destaque sobre estas reflexões. Na literatura, Capra (2005) indica a importância de se considerar os vínculos, as relações no processo educativo e principalmente na forma de intervir no mundo e em seus problemas.

Desse modo, não poderíamos deixar de destacar as contribuições do 'Conselho de Todos os Seres' na construção do processo Ecopedagógico. Compreender que vários são os caminhos a fim de propor uma experiência direta com o meio natural e os estudantes, é relatar o quanto factível pode ser a aproximação de crianças com os pressupostos que foram levantados, mas não diminui a importância do conselho de Todos os Seres.

Existem obstáculos? A pesquisa revela que sim! A própria pesquisa exploratória na plataforma da Capes, mostra que pouco se discute na academia sobre Ecopedagogia e sobre suas potencialidades para Educação Infantil, por exemplo. Isso pode dificultar o trabalho dos professores e professoras, restringindo de formações profissionais que trazem estes, como temas importantes.

Precisamos ressaltar que século atual, das informações, das redes, também é o século das cegueiras do conhecimento (MORIN, 2011). Para o autor, precisamos juntar esforços para transformar a espécie humana em verdadeira humanidade, ou seja, humanizar as relações na Terra. Não apenas para o progresso, mas para humanidade, para a ética e para o mundo (p. 68).

A teoria da Ecopedagogia permite aos educadores uma visão interdisciplinar do processo educativo pautado no afeto, nos conhecimentos críticos e sistematizados sobre a realidade cotidiana dos estudantes. Esses pressupostos foram importantes para se questionar o caminho da educação infantil, sobretudo no Brasil. Como foi apresentado no tópico referente ao trajeto histórico deste seguimento, vimos que por muito tempo os objetivos da educação infantil e os objetivos do mundo

capitalista e globalizados se encontraram. Neste sentido, é fato a necessidade de teóricas e práticas promotoras de novos processos educativos, vinculados a lógica do amor, da Terra e dos saberes cotidianos em detrimento da reprodução da acumulação do capital.

Por fim, este trabalho será dedicado aos educadores e educadoras que apesar de tantas barreiras se sentem inspirados pela lógica do amor, pela admiração pelas crianças e por este mundo. Esta pesquisa é um recorte lacunar e imperfeito de elementos essenciais para educação do presente e do futuro. Como Morin (2011), reafirmamos, aqui, a necessidade de se construir uma educação do futuro com lucidez, pensando nos desafios diários dos nossos professores e professoras. Como Gutiérrez (2013) e Freire (1992), pensamos no amor e no nosso eterno ponto de partida, o cotidiano das nossas crianças. E com Capra (2005), com a necessidade de enxergar a Terra com carinho, com admiração e com curiosidade.

REFERÊNCIAS

BOFF, Leonardo. **A força da Ternura:** Pensamentos para um mundo igualitários, solidário, pleno e amoroso. Sextame. Rio de Janeiro, 2006.

CALIXTO, Flander. **Ecopedagogia nas relações do sujeito com o cotidiano**. 2005. Disponível em: Acesso em: 20 de novembro de 2015.

CAPES. **Catálogo de teses e dissertações.** Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/> Acesso em: 17 de Dezembro de 2019.

CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação.** 22. ed. São Paulo: Cultrix, 2001.

_____. **Alfabetização Ecológica.** 22. ed. São Paulo: Cultrix, 2005.

CORNELL, Joseph. **Vivências com a natureza.** 01 ed. São Paulo: Aquariana, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

_____.**Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GADOTTI, Moacir. **Educar para a sustentabilidade:** uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

_____. **Ecopedagogia e Educação para a sustentabilidade.** 1998. Instituto Paulo Freire. Universidade de São Paulo. Disponível em: . Acesso em: 05 de dezembro de 2015.

_____. **Fórum Mundial de Educação:** proposições para outro mundo possível. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

_____. **A Carta da Terra na Educação.** São Paulo: Instituto Paulo Freire: 2010.

_____. **Pedagogia da terra: Ecopedagogia e educação sustentável**. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2001. Disponível em: Acesso em: 07/09/2016.

GUTIÉRREZ, Francisco. PRADO, Cruz. **Ecopedagogia e cidadania planetária**.3Ed. São Paulo: Cortez, 2013.

KUHLMANN JR., M., (2001**). Infância e educação infantil:** uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação.

_____, (2000). **Educando a infância brasileira.** In: LOPES, E.M.T.; FARIA FILHO, L.M.; VEIGA, C.G. (orgs.). 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, p. 469-496.

_____, BARBOSA, M.C., (1998). **Pedagogia e rotinas no "Jardim-da-Infância".** In: KUHLMANN JR., M., op. cit., p. 111-179.

MACY, Joanna e Brown, Molly Y. **Nossa vida como Gaia. Práticas para reconectar nossas vidas e nosso mundo.** São Paulo: Editora Gaia, 2004

MENDONÇA, Rita. **Educação Ambiental Vivencial.** In: Encontros e caminhos formação de educadores ambientais e coletivos educadores. Brasília, Ministério do Meio Ambiente, 2007.

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

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo.** Porto Alegre: Sulina, 2006. 80

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2 Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NASCIMENTO, Lizandra; AZEVEDO, Gilmar ; GHIGGI, Gomercindo. **O conceito de amorosidade em freire e a recuperação do sentido de educar.** Recife-Pernambuco. 2016.

SCHÖN, Dolnad. **Educando o Profissional Reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SILVA, O. H. F. E SOARES, A. S. **Educação Infantil no Brasil:** Histórias e desafios contemporâneos. Argumentos Pró-Educação. 2017.

SILVA, Wesley. **Ecopedagogia na formação do professor de geografia:** um estudo sobre memórias, experiências e identidades. IX Colóquio internacional Paulo Freire. Recife-Pernanbuco. 2016. Disponível em: < file:///C:/Users/wesley/Downloads/642-2263-1-PB.pdf> Acesso em: 27 de junho de 2019.

SOARES, A. S. **A Educação Infantil na rede pública de ensino:** por um projeto pedagógico de qualidade. Práxis Educativa, v. 10, n. 2, p. 511-532, 2015.



DO INFERNO AO CÉU: A INDISCIPLINA INVOLUNTÁRIA E A MÚSICA EM SALA DE AULA

DANTAS, José aclecio
Prefeitura Municipal de João Pessoa (CEDEC)
acleciodantas@yahoo.com.br

NETO, Antônio Pereira Tavares
Universidade Federal da Paraíba (PPGL)
califaantonio@gmail.com

DANTAS, Lilian Karla de Lima Souza
Universidade Federal da Paraíba
liliankarla22@hotmail.com

RESUMO

A indisciplina tornou-se historicamente um dos grandes desafios para a escola contemporânea, suscitando o debate docente sobre os métodos que podem ser mais eficazes para o pleno desenvolvimento das atividades letivas desenvolvidas no âmbito escolar. No entanto, pouco se considera a existência de fatores sistêmicos da própria estrutura escolar que induzem os alunos a reprodução de determinados atos indisciplinares que são atos relativamente involuntários no momento de se planejar as estratégias de enfrentamento desse problema. Este artigo trata exatamente destas questões, e apresenta um relato de experiência com música em sala de aula, como uma estratégia pedagógica do docente regente de sala, a partir de uma ação emergencial que ajudasse os alunos e o professor na equalização dos altos níveis de desatenção observados em sala de aula. O objetivo principal deste artigo é relatar as variações de comportamento e de assimilação de conteúdos interdisciplinares entre os alunos de uma turma de 4º ano do ensino Fundamental I, com 28 alunos frequentes, em uma escola pública da cidade de João Pessoa - PB, a partir da utilização empírica e didática da música clássica como objeto de intervenção nesses processos. O problema que se observava na turma era que os alunos sempre retornavam das aulas de Educação física ou do horário de recreio muito agitados, nervosos e barulhentos atrapalhando a rotina de sala de aula no que diz respeito aos processos de ensino e aprendizagem e demandando muito tempo para a reorganização da turma. Para isso, adotamos uma metodologia que foi se adequando aos desafios que iam sendo postos pelas dinâmicas diárias no tocante a agitação e a indisciplina dela resultante. Uma metodologia já utilizada e testada no ano letivo anterior numa turma de 5º ano do ensino Fundamental. Observamos algumas mudanças importantes nos padrões comportamentais nos alunos, nos níveis de atenção, na participação ativa dos alunos e na otimização do tempo antes desperdiçado com ações de aquietação da turma.

Palavras-chave: Música clássica. Indisciplina. Sinestesia. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado de um projeto de intervenção em sala de aula que tem sido aplicado desde o ano de 2019, e que teve continuidade no ano letivo de 2020, até a suspensão das aulas presenciais ocorridas por causa da pandemia de Covid-19. Por esse seu caráter prolongado de implantação, já foi aplicado em duas turmas diferentes do ensino fundamental, em 2019 em uma turma de 5º ano e neste ano em uma turma de 4º ano do ensino fundamental I. Por isso, este artigo é uma reedição atualizada de um artigo já publicado em outro congresso nacional, no ano de 2019, com o título de: "A sinestesia dos sons e a indisciplina involuntária: acordes e acordos na sala de aula".

Por se tratar de um relato de experiência, o método adotado norteou-se dentro das ações pedagógicas da docência a partir de uma ação emergencial que ajudasse os alunos e o professor gerente de sala na equalização dos altos níveis de desatenção provocados na maioria dos casos pelas agitações comuns entre alunos pré-adolescentes, especificamente entre os 8 e os 12 anos de idade, período que, em geral, estão cursando o 4º ou 5º ano do ensino fundamental. Assim, a metodologia aplicada foi se adequando ao nosso objeto de intervenção que foi ditando as necessidades de ações metodológicas dentro do plano geral.

O problema que se observava inicialmente na turma de 5º ano do ensino fundamental de uma escola municipal de João pessoa, com 32 alunos frequentes, do qual éramos o regente de sala, e no ano seguinte de 2020, em uma turma de 4º ano com 28 alunos frequentes, era que os alunos sempre que retornavam da aula de educação física ou do horário de recreio regressavam sempre muito agitados, nervosos e barulhentos; fato esse que atrapalhava a rotina de sala no que diz respeito aos processos de ensino e aprendizagem, além de causar um enorme desperdício de tempo pedagógico, que deveria ser utilizado para a aprendizagem, em questões de promoção da harmonia em sala de aula antes do início real do retorno às aulas.

Tal fato se agravava sempre que o recreio e a educação física aconteciam em horários alternados, ou seja, deixando intervalo de tempo entre eles. Nesses dias a produção intelectual dos alunos em sala era quase inexistente dado a duplicidade de momentos de agitação física promovidos pelo recreio e pela educação física. Assim, quase todo o tempo disponível para as atividades de aprendizagem eram desperdiçadas na tentativa de acalmar e organizar a sala.

Vale salientar temos a compreensão que a absolutização do silêncio em salas de ensino fundamental I pode ser um também uma expressão de coerção e de falta de espaço para indagação, cogitação ou problematização por parte do aluno daquilo que ele está assimilando. No entanto, padrões mínimos de atenção, concentração e por assim dizer silêncio são necessários para a concretização do processo de aprendizagem.

A importância deste relato está na partilha dos acertos e erros que podem permear as ações integrativas da pedagogia aplicada em salas de aulas que compartilham das mesmas dificuldades e necessidades da nossa sala de aula, suscitando o debate docente sobre os métodos que podem ser mais eficazes para o pleno desenvolvimento das atividades letivas desenvolvidas no âmbito escolar. Além de fomentar e ampliar o rol de possibilidades docentes de manejo de sala, como forma de construir significados para a realidade cotidiana escolar sem abrir mão da capacidade criadora e do pensamento reflexivamente crítico.

A AÇÃO INVOLUNTÁRIA INDISCIPLINAR DE UM CORPO AGITADO

Para Taille (1996), a noção de indisciplina está relativamente associada a ideia de "desobediência". Uma desobediência que se dirige a algum padrão normativo estabelecido. Todavia, as noções de indisciplina precisam ser relativizadas e contextualizadas, dado existirem uma infinidade de variáveis que interferem nos comportamentos humanos em geral, e assim, nas relações sociais entre os indivíduos.

Esse caráter relativo da (in) disciplina estará sempre dependente de fatores externos que podem ser positivos ou negativos, tal como de fatores subjetivos de interpretação da realidade existente e dos padrões de domínio e influência que se dualizam e que são exercidos na relação recíproca, porém não menos conflitante e desigual, entre o poder exercido dominantemente de qualquer espécie e o contra poder exercido pelos grupos dominados.

Existem muitos fatores que podem relativizar os atos indisciplinares, dentre os quais destacamos: a imposição arbitrária de normas unilaterais de convivência, que considera apenas o interesse de um dos grupos envolvidos; os padrões instáveis de interpretações possíveis de cada normativa, a partir da concepção de cada grupo envolvido; a falta de argumentos e justificativas válidas para as normas implantadas; as condições sensíveis de cada subjetividade participante; as conjunturas e circunstâncias de cada evento; a qualificação dos elementos ou agentes indutores; a

valorização ou a identificação com o poder representado pela norma e até o conjunto numérico de indivíduos que representam cada lado da relação. Esses são fatores que podem influenciar atos considerados indisciplinares no ambiente escolar.

Vale destacar que precisamos pontuar o tipo de escola que queremos considerar ao discutir as narrativas da indisciplina. Seja uma escola que está comprometida com a produção e reprodução de uma cultura ou aquela que estritamente se volta a produção de força de trabalho para um modo de produção que se ancora na desigualdade de classe, pois "a escola sempre foi uma arma nas mãos das classes dirigentes. Mas essas não tinham nenhum interesse em revelar o caráter de classe da escola" (PISTRAK, 2011, p,23). Um conflito teórico que segundo Petitat (1994), se concentra na oposição entre escola produtiva e escola reprodutiva.

> A oposição entre escola produtiva e escola reprodutiva está diretamente ligada ao conflito maior, que dilacera a sociedade desta época. Em um primeiro pólo, temos a idéia de uma escola que traz contribuição ativa para as transformações sociais, para o advento da democracia e da república, para o recuo do "obscurantismo religioso", da ignorância, etc. Em um segundo pólo, não cessam de ser lembradas as virtudes da escola para a internalização de hábitos ordeiros, displinados, submissos à ordem monárquica — ou oligárquica — de direito divino (PETITAT, 1994, p.261).

Isso é relevante porque os fins aos quais a escola se propõe determinam os tipos de sanções, normas, exigências e direção adotadas pelos grupos que têm o seu controle. As escolas concebidas para a reprodução cultural obedecerão às diretrizes postas pelos diversos grupos culturais, enquanto as escolas do trabalho serão regidas preferencialmente pelos interesses sistêmicos do capital, e isso já é um fator determinante de diferenças que podem relativizar ainda mais os atos indisciplinares. Até porque, muitos atos considerados indisciplinares, neste último tipo de escola, podem ter sido atos contra disciplinares voltados não diretamente à norma estabelecida, mas ao sistema por traz da norma.

A indisciplina é um dos assuntos educacionais mais abordados entre os pesquisadores e textos científicos, seja quando tratada do ponto de vista da aprendizagem, ou da falta desta; ou quando é abordada como uma das expressões resultantes das diversas violências observadas no universo escolar ou quando é tratada como uma falta de limites e valores trabalhados pela família. A indisciplina tornou-se assim um dos grandes desafios para a escola contemporânea.

Autores como Foucault (1979, 2012) que tratou das relações entre poder e disciplina; De La Taille,(1996), que estabelecer uma relação entre o sentimento de vergonha, a indisciplina e a moralidade; Aquino (1996, 2003) que levantou as questões referentes a relação professor-aluno e a desordem; Araújo (1996, 1999) que abordou o respeito e a autoridade na escola e sua relação com a

indisciplina, são alguns dos autores que se tornaram referência na abordagem de algumas das diversas variáveis que influem nas questões disciplinares no ambiente escolar.

Outros autores (ALMEIDA, 1986; FREITAS, 1989; FREIRE, 1990) optaram por denunciar a sacralização do silêncio em sala de aula como expressão da ordem e das condições favoráveis para a aprendizagem.

Precisamos, para efeito deste artigo, levar em consideração, hipoteticamente, a inexistência da maioria desses fatores para considerar determinados atos indisciplinares apenas como atos involuntários. Pois, a criança "é, por natureza, inquieta. Sente necessidade de correr, pular, brincar. Ela, tendo espaço e oportunidade, naturalmente executa seus movimentos" (BRITO, 2003, p.55). Entendemos os diversos condicionantes e determinantes dos atos indisciplinares, mas precisamos considerar neste artigo apenas àqueles que podem ser considerados atos involuntários. Atos que são involuntários porque a própria dinâmica escolar induz os alunos à agitação e a quebra das regras de "silêncio".

Assim, a escola como uma instituição formadora faz, com a diversidade dinâmica de sua rotina, os alunos do fundamental I transitarem entre momentos de agitação, característicos das atividades físicas e recreios, e momentos de aquietação necessários para as atividades de aprendizagem. É relevante pensar que a escola promove simultaneamente momentos de agitação enquanto exige incondicionalmente a disciplina como sinônimo de silêncio, aquietação, ordem e harmonia, gerando um conflito entre as ações promovidas e o comportamento esperado.

Um conflito que, mesmo necessário para a ampliação do alcance da educação e suas práticas pedagógicas em geral, é gerador de outros confrontos no espaço escolar, principalmente entre supervisores e alunos, direção e alunos, professores e alunos.

O resultado imediato desses confrontos negativos pode se perceber pela compreensão distorcida de alguns profissionais da educação ao considerem equivocadamente "toda" agitação dos alunos como atos indisciplinares, individualizando, moralizando e naturalizando a suposta infração. No pior dos casos, esses confrontos terminam por fazer que alguns profissionais da educação liguem a indisciplina à natureza própria de cada aluno, estabelecendo as condições de sua estigmatização. Um aluno desobediente ou bagunceiro, quando na verdade, ele apenas responde a estímulos vindo das próprias atividades pedagógicas realizadas no ambiente escolar.

A ESTRUTURA METODOLÓGICA DA INTERVENÇÃO[91]

De início, a metodologia de abordagem para a realização deste estudo não estava definida porque tínhamos não um objeto de pesquisa mas um objeto de intervenção, um problema, pois sempre que os alunos regressavam à sala de aula de alguma atividade que estimulasse a agitação, como a aula de educação física ou o horário de recreio, eles não conseguiam a concentração adequada para a fixação dos conteúdos curriculares da aula ou perdíamos muito tempo útil em processos de pacificação do ambiente de sala de aula. Fato que na maioria das vezes não pode ser considerado um fator de fácil aplicação em turmas de grande porte, com alunos entre 8 e 12 anos de idade.

Esses fenômenos também eram observados, tanto na turma de 2019 quanto na do corrente ano, mas também, com menor intensidade, nos horários destinados a outras disciplinas ou atividades pedagógicas em que os professores não conseguiam manter o controle da turma.

Então planejamos uma intervenção básica que consistiria na apresentação de uma música de relaxamento enquanto os alunos ficariam de cabeça baixa e olhos fechados, promovendo um ambiente calmo e reflexivo.

Antecipadamente sabíamos que iríamos precisar de um som pequeno e ao mesmo tempo potente, que estivesse disponível em sala nos momentos necessários, então, adquirimos com recursos próprios um som portátil com potência de 40w, do tipo caixinha de som amplificado.

Com o passar do ano letivo de 2019 observamos que seria necessário adquirirmos outro som um pouco mais potente, agora com 80W, dado que algumas músicas utilizadas eram originalmente gravadas em volumes baixos. Escolhemos antecipadamente músicas de relaxamento do tipo “sons da floresta”, “sons da natureza” ou “sons das águas”, que foram gravadas na memória do celular e que seriam transmitidas via “bluetooth”. Posteriormente, observamos que esse método trouxe alguns inconvenientes pelo fato do celular está conectado à internet emitindo sons e sinais de mensagens que chegavam nas redes sociais.

Iniciamos o processo metodológico explicando para os alunos o que passaríamos a fazer em sala de aula, a partir daquele momento, depois das aulas de educação física e do recreio, e como deveria ser a organização da sala e a rotina dos alunos nesses determinados momentos.

Quando os alunos regressaram à sala já estava com a luz apagada e com o som tocando, assim todos se dirigiram aos seus lugares, ao passo que eram orientados a ficarem quietos e relaxarem.

---

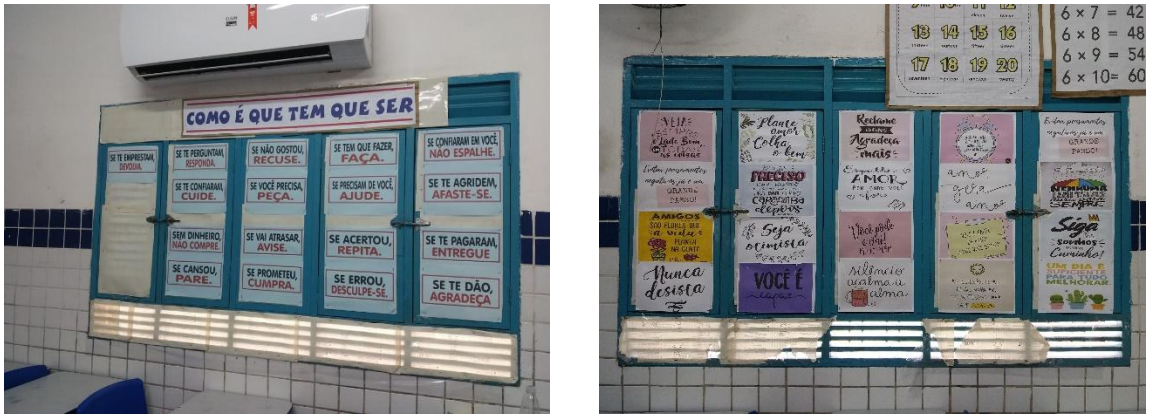
[91] Essa parte deste artigo reproduz o artigo de 2019 e acrescenta todas as alterações que foram sendo feitas no ano seguinte.

Com o decorrer da intervenção observamos que alguns de nossos recursos e estratégias precisavam ser alteradas, pois não estavam surtindo os efeitos esperados, ao contrário, com o tipo de música inicialmente escolhida encontramos outro problema: os alunos estavam de forma simulada e disfarçada imitando sons de animais enquanto a música tocava. Então decidimos escolher outras músicas para a segunda semana de intervenção, desta vez, escolhemos músicas internacionais tocadas ao piano; com isso as simulações cessaram, mas a linha rítmica de algumas músicas que cadenciavam de forma lenta e harmônica subitamente se tornavam aceleradas e pulsantes. Também não surtiu o efeito esperado, visto muitos alunos repetirem delicadamente com pés e mãos algumas batidas das músicas.

Com o passar do tempo, optamos por trechos de músicas clássicas tocadas ao piano de forma calma e lenta. Com esse estilo performance musical conseguimos observar respostas mais positivas em relação aos objetivos pretendidos: acalmar a agitação física dos alunos. No ano de 2020, incluímos algumas músicas cantadas em língua inglesa que seguiam as mesmas condicionalidades das músicas ao piano.

Outro problema que observamos foi que a sala necessitava de menos luminosidade, mesmo que as luzes estivessem apagadas ainda existia muita luminosidade. Então decidimos cobrir as janelas com pequenos cartazes que continham mensagens de motivação. Criamos então, um painel de virtudes intitulado “como é que deveria ser” em uma das janelas.

Figura 01 – foto da janela coberta e decorada



Fonte: acervo pessoal

Uma decisão importante para o equilíbrio do momento foi a solicitação feita aos profissionais da escola que naqueles momentos de relaxamento dos alunos não acessassem a sala para avisos, comunicações ou quaisquer outras interferências.

O tempo de audição musical inicialmente foi planejado e executado com 5 minutos, sendo posteriormente necessário ampliá-lo para 7 (sete) ou 10 (dez) minutos de acordo com o grau de agitação em que adentravam a sala de aula. Nos primeiros meses, a reincidência na agitação durante as nossas aulas exigiu que os procedimentos fossem reiniciados no mesmo dia, para que os alunos aprendessem que precisavam manter controle sobre sua agitação.

RESULTADOS OBTIDOS COM A INTERVENÇÃO.

Nos meses que seguiram o primeiro ano de intervenção, sem deixar de executá-lo um único dia sequer, observamos determinadas mudanças comportamentais nos alunos que merecem uma descrição detalhada.

Entre os resultados positivos observados citamos a participação espontânea dos alunos nos momentos de relaxamento, ou seja, assim que abríamos a porta para os alunos entrarem na sala de aula eles logo tomavam seus lugares de forma ordenada e calma e já se colocavam nas posições costumeiras sem precisar de nossas intervenções. Normalmente, um ou dois alunos relutantes demoravam um pouco mais para se concentrar.

O segundo efeito positivo observado foi a concentração dos alunos e a participação nas aulas expositivas que se seguiam ao momento de relaxamento. Percebemos que com o passar do tempo nas aulas finais depois do recreio e do relaxamento os alunos estavam com um grau de atenção mais apurado tornando a assimilação dos conteúdos mais accessível para a turma como um todo. Logo percebemos que em vez de utilizar o momento para a cópia dos exercícios para casa, como anteriormente era feito, esse período de aula foi destinado para a aprendizagem dos conteúdos principais do dia e seus descritores. Assim, o próprio planejamento de aula precisou ser modificado para se adequar as novas positividades encontradas.

Muitos alunos que tinham problemas de concentração, e por isso também de assimilação dos conteúdos trabalhados em sala de aula, passaram a participar mais ativamente respondendo aos questionamentos levantados pelo regente da sala.

Se considerarmos a avaliação de forma qualitativa pela assimilação do conteúdo trabalhado ocorrendo pela participação durante as respostas aos questionamentos do professor, então podemos confirmar que houve realmente um incremento na aprendizagem dos alunos após as atividades pedagógicas de relaxamento.

Uma terceira positividade foi um ganho real de tempo e produtividade observado depois das atividades de relaxamento. Como sempre depois do recreio era preciso desprender um montante de tempo para acalmar os alunos, com as atividades de relaxamento esse tempo pode ser substituído por atividades de aprendizagem.

Foi possível observar uma relativa melhora nos padrões de notas obtidas por vários alunos nas primeiras avaliações, mesmo considerando o período de férias em que os alunos interrompem os estudos.

Com exceção da evolução quantitativa das notas, dado o caráter suspensivo ocorrido com a pandemia de Covid-19, pudemos observar, na turma de 4º ano de 2020, os mesmos rendimentos de aprendizagem e otimização do tempo pedagógico.

Um dos poucos pontos negativos observados, em ambos os anos de implantação, foi a relutância de alguns alunos, normalmente os menos comportados ou aqueles que tinham traços de hiperatividade, em se concentrar e deixar de fazer movimentos com pés e mãos. Neste sentido, observamos como alguns alunos estão tão acostumados com a agitação que não conseguem acalmar o corpo e a mente facilmente. No entanto, até esses alunos foram se adaptando mesmo que em ritmo mais lento do que os demais, porque a constância da rotina impõe essa adaptação. Por isso, consideramos que é de suma importante não deixar de fazer o momento de relaxamento sempre posteriormente aos momentos de agitação.

Com o passar do ano letivo observamos que alguns profissionais da escola começaram a pedir para participar do momento. Com isso, em alguns dias da semana sempre tínhamos alguém da escola relaxando junto com os alunos, não para vigiá-los ou monitorá-los, mas para relaxarem junto com eles.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por causa da suspensão das aulas presenciais, ocorridas por motivo da pandemia de Covid-19, os resultados obtidos com a nossa turma de 4º ano em 2020 não puderam ser devidamente fechados

e comparados com os resultados obtidos em 2019, para uma melhor e mais ampla avaliação da intervenção

As formas avaliativas adotadas envolveram os níveis comportamentais, a participação dos alunos nos debates e respostas aos questionamentos, a progressão dos níveis de notas e o desenvolvimento afetivo, sentimental, linguístico e sensitivo dos alunos.

Como o objetivo principal era a solução do problema da agitação corporal e linguístico dos alunos quando regressavam das atividades de educação física, recreio e atividades similares, no sentido de ajuda-los a adquirir um grau mínimo de concentração ideal para a produção do conhecimento e assimilação dos conteúdos letivos das disciplinas, essa intervenção conseguiu alcançar muitos resultados positivos. Com a intervenção os alunos passaram a se expressar melhor, compreendendo a necessidade de níveis mínimos de atenção e silêncio, e conseguiram avançar na assimilação dos conteúdos propostos pelo docente.

Como o método adotado norteou-se dentro das ações pedagógicas da docência a partir de uma ação emergencial que ajudasse os alunos e o professor na equalização dos altos níveis de desatenção provocados, na maioria dos casos, pelas agitações comuns entre os alunos do ensino fundamental I, a metodologia aplicada foi se adequando ao objeto que se queria enfrentar, neste caso, a agitação e a indisciplina dela resultante. É o nosso objeto de intervenção que ditou as necessidades de ações metodológicas dentro do plano geral.

Mesmo assim, com tão pouco tempo de intervenção neste segundo ano de intervenção, podemos salientar que as ações realizadas na nova turma foram alcançadas, se alinhando as expectativas que foram criadas no início da intervenção em 2019.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Milton José. O corpo, a aula, a disciplina, a ciência... In: **Revista Educação e Sociedade.** 7 (21): p. 146 - 149. São Paulo: Cortez, maio/agosto, 1986.

ALVES, Cândida Maria Santos Daltro. **(In) Disciplina na escola**: cenas da complexidade de um cotidiano escolar. Ilhéus, Ba: Editus, 2006.

AQUINO, Julio Groppa. (Org.) **Indisciplina na escola:** alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

_____. **Indisciplina:** o contraponto das escolas democráticas. São Paulo: Moderna, 2003.

ARAÚJO, U. F. (1996). Moralidade e indisciplina: uma leitura possível a partir do referencial piagetiano. In: AQUINO, J. G. **Indisciplina na escola:** alternativas práticas e teóricas (pp. 103-116). São Paulo: Summus Editorial.

ARAÚJO, U.F. **Conto de escola:** a vergonha como um regulador moral. São Paulo: Editora Moderna, 1999.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: arte /Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC /SEF, 1998.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. **Educação Musical:** bases psicológicas e ação preventiva. São Paulo: Átomo, 2003.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil**. São Paulo: Peirópolis, 2003.

FARIA, Márcia Nunes. **A música, fator importante na aprendizagem**. Assis chateaubriand: PR. 2001. 40f.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. 40 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

FRANÇA, Sônia A. Moreira. A indisciplina como matéria do trabalho ético e político. In: AQUINO, Julio Groppa. (Org.) **Indisciplina na escola:** alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996

FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia**. 3 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1990.

FREITAS, Lia. **A produção da ignorância na escola**. São Paulo: Cortez, 1989.

PETITAT, André. **Produção da escola/produção da sociedade**; análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da escola do trabalho.** Tradução de Daniel Aarão Reis Filho. 3.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

TAILLE, Yves de La. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In: AQUINO, Julio Groppa. (Org.). **Indisciplina na escola:** alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.



RACISMO: FATOS E POSICIONAMENTOS

RODRIGUES, Poliana Carla
Faculdade Vale do Cricaré
polianacarla_rodrigues@hotmail.com

PIN, Adriana
Instituto Federal do Espírito Santo – Campus São Mateus (IFES)
Adriana.pin@ifes.edu.br

RESUMO

Este resumo apresenta um relato de experiência, por meio de uma sequência didática, ainda em período de realização, em uma turma de 3ª. série do Ensino Médio de uma escola estadual, no distrito de Santa Maria, em São Mateus-ES, intitulada "Racismo: fatos e posicionamentos". O objetivo foi propiciar aos alunos a percepção de outras crises, dentro de uma crise que está em maior destaque e, assim, promover o estímulo e o desenvolvimento da leitura e da escrita, além de trabalhar os mecanismos da linguagem escrita. Esse trabalho torna-se necessário devido aos acontecimentos relacionados a essa temática, os quais continuam sendo recorrentes em meio a uma pandemia, e, ainda, por ser um espaço de incentivo à leitura crítica e à escrita argumentativa. Antes da aplicação da atividade, foi proposta uma pesquisa, por meio da Web, de casos de racismo em diferentes âmbitos sociais. Posteriormente, por meio das respostas às perguntas que foram direcionadas, a elaboração de *posts* com o posicionamento e argumento do/a estudante. Por fim, os compartilhamentos desses *posts* no grupo da turma no WhatApp, bem como diálogos entre os colegas. Dentre os teóricos, destaca-se Bacich e Moran (2018), Bordenave e Pereira (2018), Britto (2015), Abreu (2009) e a BNCC (2018). Os alunos se demonstraram bastante motivados com a pesquisa e a leitura da temática, evidenciados nos compartilhamentos de conteúdos no grupo. Espera-se que, ao final da sequência, os alunos tenham maior capacidade argumentativa, visão crítica e posicionamento fundamentado. Enfim, a continuação do ensino e aprendizagem, durante o isolamento social, com estratégias dinâmicas.

Palavras-chave: Leitura crítica. Escrita argumentativa. Racismo.

1 INTRODUÇÃO

A leitura e a escrita passaram por transformações, adequando-se a cada época em que a recebeu. O que era escrito em pergaminhos, passou a ser escrito em papel. No período Colonial, a leitura não era acessível ou disponível a todos os cidadãos, somente a elite tinha o acesso, fazendo com que a prática leitora não fosse de fácil acesso, tendo como consequência o silêncio de muitos, por não terem espaço, sobrando-lhes argumentações rasas, pela falta de oportunidade para se pronunciar. Entretanto, no Brasil, os livros começaram a circular no início do século XVIII, com a chegada da corte portuguesa ao Rio de Janeiro, quando foi fundada Biblioteca Nacional e a Imprensa Régia. Os jornais começaram a surgir no país, promovendo a difusão da leitura e da Literatura por meio dos romances de folhetim que eram publicados em capítulos, nos jornais

A ausência do acesso à leitura causa um transtorno no homem, pois é negada a sua atuação na sociedade, conduzindo-o a aceitar e acreditar no que os mais privilegiados dizem sem direito à resposta e contra-argumentação, formando uma sociedade autoritária e excludente.

1.1 As novas apropriações da leitura e da escrita e o papel da escola

Vindo outras gerações, e com a evolução da tecnologia e o advento da internet, surgem novos modos de ler e escrever. O impresso ganha a sua virtualidade. Agora, as letras são postas em tela, e as notícias transmitidas em velocidade rápida e ganham maior abrangência.

A leitura e a escrita são atividades complexas que exigem o uso de mecanismos cognitivos, isto é, a escrita não se restringe ao desenho da letra, mas a habilidade de usar as palavras, elaborando frases e textos com ideias coerentes e coesas, de forma que a mensagem escrita seja entendida e compreendida pelo leitor, o qual necessita, além de decodificar uma palavra, ler, compreender e interpretar aquilo que estava escrito. Surge aqui a necessidade do incentivo constante da prática leitora e do desenvolvimento da escrita como atuação do homem no seu contexto de vivência.

Com a chegada das novas modalidades de leitura e escrita, implementadas por meio da internet e das redes sociais, estas impõem à escola inovar em seus métodos de ensino e aprendizagem, com vistas para a realidade do seu educando. Um único professor perpassa, dentro do ambiente escolar, por várias gerações. Dentro desse aspecto, fica nítido que os métodos e olhares do educando para dentro do ensino e aprendizagem não podem permanecer engessadas, é preciso adequação temporal, social, econômica, entre outras.

A escola se torna um ambiente propício na formação do aluno leitor. Isso se torna favorável por ser um local onde ocorre o incentivo e o desenvolvimento da leitura em seus diversos gêneros. É importante ressaltar que é no ambiente escolar que o aluno tem o acesso aos diferentes gêneros textuais, os quais se fazem necessários para que sejam, de fato, um leitor. A formação não se restringe a um tipo de gênero, mas compreende o contato que conduz à leitura de diversas obras, possibilitando aprofundamento e enriquecimento do conhecimento.

A *Web* proporciona uma gama de textos para leituras e pesquisas, minimizando o tempo de busca e ampliando as possibilidades de conteúdos, contudo, há a necessidade de administração e orientação na utilização dessa ferramenta, a favor do crescimento intelectual do estudante. Hoje, os alunos estão constantemente lendo e escrevendo por meio das mais variadas redes sociais. Enquanto a preocupação do ensino e aprendizagem estava centrada nos textos produzidos em sala de aula, que ficavam fixados em uma parede, a internet trouxe um outro modo de conduzir os mais diversos textos e com múltiplas formas, de forma que alcança um público maior.

1.2 A crise e as crises

Este artigo está sendo escrito em um tempo de pandemia, proveniente do novo coronavírus, Covid-19. O mundo todo está com os olhos voltados a essa crise na Saúde, as reportagens enfatizam conteúdos estatísticos referentes aos números de notificados, infectados e de óbitos. Não se pretende aqui desmerecer ou desconsiderar a atual situação, porém é preciso levar o aluno a enxergar outros fatos que estão ocorrendo à sua volta, acrescentando a esse contexto pandêmico.

Se já não bastasse toda situação delicada no âmbito da Saúde, no dia 25/05/2020, Gorgy Floyd, 46, homem negro, em Minnesota, nos Estados Unidos da América, é morto após um policial americano, branco, usar o joelho para asfixiá-lo.



Fonte: G1.globo.com, 2020.

O caso que impactou e mobilizou o mundo foi utilizado como base para a elaboração desta sequência didática, a fim de promover aos alunos a discussão sobre casos de racismo, orientá-los e conscientizá-los das situações que estão ocorrendo simultâneo a toda a pandemia. Por fim, proporcionar um espaço para o seu posicionamento crítico diante dos fatos, permitindo que sua voz seja ecoada e alcance outras pessoas por meio do *WhatsApp.*

1.3 Os sujeitos e o ambiente da pesquisa

Os sujeitos participantes das atividades são 17 alunos da 3ª. série do Ensino Médio de uma escola estadual de ensino fundamental e médio, no distrito de Santa Maria, em São Mateus-ES. Os alunos moram longe da capital capixaba, em meio urbano e rural, distante, também, da sede do município. A turma é composta por 19 alunos, entretanto, 2 alunos não possuem sinal telefônico em suas residências, nem sinal de internet.

A escolha se deu pelo fato de ser uma turma participante do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o qual aborda a tipologia argumentativa, leitura crítica e escrita criativa. Além disso, são jovens participantes de uma sociedade, com direito ao voto, que requer consciência crítica e conhecimento de mundo para o seu desempenho como cidadão com qualidade, ética e moral. A sua posição diante dos fatos ilícitos, de qualquer categoria, exige conhecimento sobre os fatos, sendo necessariamente atualizados, e argumentos sobre as possíveis sanções. Assim, o aluno não será um mero espectador da sociedade, mas cidadão ativo.

Por meio de portaria, o governo estadual do Espírito Santo optou por prosseguir com o ensino e aprendizado, mesmo não sendo letivo. Logo, o período que foi aplicado às atividades não se refere a um período letivo.

A escola desempenha um papel fundamental no direcionamento desses alunos e em sua formação como cidadão participativo. A continuação dos estudos em meio ao isolamento social fez e faz com que o estudante não permaneça fora dos contextos que estão constantemente ocorrendo, mas possibilita o progresso dos estudos, quando realizados com métodos dinâmicos, envolventes e contemporâneos. Além de continuar com os estudos de forma contextualizada, evidenciada pelo tema aqui abordado, há a continuidade do aprendizado, buscando sempre a participação e a atuação do aluno nos processos.

2 OBJETIVO GERAL

- Proporcionar percepções de atos de racismo por meio da leitura informativa e crítica.

Objetivos Específicos

- Promover a leitura crítica
- Desenvolver a escrita argumentativa
- Oportunizar o posicionamento crítico por meio da escrita
- Desenvolver os mecanismos da linguagem escrita

3 METODOLOGIA

Os materiais utilizados nesta sequência foram o aplicativo *WhatsApp,* que garantiu a comunicação entre professor e alunos, entre os colegas da classe, bem como todos os outros alunos; e o aplicativo *Power Point,* onde foram criados os *posts* e a *Web,* ambiente onde ocorreram a pesquisa e as leituras.

A abordagem da temática, "Racismo: fatos e posicionamentos", foi aplicada por meio de uma sequência didática, com a seguinte estrutura:

Aula 1 e aula 2

Nestas duas primeiras aulas, houve a apresentação da sequência didática, sua proposta e objetivos a serem alcançados, bem como a importância da turma estudar esses assuntos. Posteriormente, os alunos foram orientados a realizar uma pesquisa na *Web* sobre os casos de racismo que aconteceram recentemente, durante a pandemia, bem como outros casos que já aconteceram há um tempo, em diversos âmbitos sociais. Dessa forma, há estímulo à leitura, aprofundamento argumentativo, por meio do conhecimento dos fatos, e fortalecimento da capacidade discursiva.

Aula 3

Na terceira aula, foram propostos aos alunos algumas questões discursivas a respeito da temática, com intuito de fazê-los refletirem sobre o assunto, interpretarem os enunciados e desenvolverem a escrita. Além disso, proporcionar um ambiente de fala, permitindo-lhes expor o ponto de vista. As questões foram realizadas e respondidas por meio do Google formulário.

Aula 4

Após a realização das atividades de questões discursivas, nesta aula os alunos elaboraram posts de prevenção aos atos racistas, àqueles que muitas vezes são praticados sem a consciência e/ou conhecimento de que tal fala é racista, além de mensagens de combate a esse crime, evidenciando a argumentação e posicionamento dos estudantes.





Aula 5

Em seguida, após as confecções dos *posts*, essa aula foi destinada aos compartilhamentos dessas mensagens em grupos de *WhatsApp* da própria escola. Cada turma tem um grupo no *WhatsApp*, assim, justifica a utilização desse aplicativo. Além disso, é a rede social mais utilizada pelos alunos, facilitando o envio e o recebimento das mensagens.

Aula 6 e aula 7

Após todo o trabalho realizado, nessas duas aulas, os alunos tiveram o momento de dialogar sobre a temática e todo o percurso da realização das atividades.

4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para elaboração deste trabalho e a compreensão de todo processo, foram abordados alguns teóricos que fundamentaram toda a escrita.

Sobre o incentivo à leitura, Britto (2015, p. 74) afirma que a "promoção da leitura existem porque se crê que as pessoas leem pouco e que ler é um comportamento que vale a pena ser estimulado"

A Retratos da Leitura no Brasil (2016) não apenas crê, mas afirma que a adesão pela leitura é ainda baixa. São 56% dos brasileiros considerados leitores, enquanto ainda existem 44% que não são leitores. Os não-leitores equivalem a um número preocupante, fazendo valer o que orienta Britto (2015) quanto à necessidade que há de estimular a prática leitora. Ele acrescenta, ainda, que a leitura nos dias de hoje tem um valor diferente, bem como um posicionamento político dentro desta prática. É possível depreender dentro dessa contribuição que as leituras clássicas que antes eram vistas apenas como parte de um acervo literário, são aplicadas aos contextos atuais, identificando acontecimentos contemporâneos que foram retratados dentro dos livros de séculos passados. Já a leitura informativa permite conhecer o cenário atual, o que ocorre à sua volta e em todo o mundo, permitindo que fossem "libertas de um cenário de alienação, o que possibilitaria seu engajamento, a partir da vontade despertada pela própria leitura, em movimentos de solidariedade ou de transformação da sociedade." (Britto, 2015, p. 77).

Sobre a formação de leitores críticos, é uma necessidade e os processos de ensino precisam visar à transformação social. A esse respeito, Britto (2015, p. 81) afirma que:

> O leitor crítico será, então, aquele que, na leitura, se afirmar e se reconhece como parte do processo de produção de sentido. Ele não toma impunemente a palavra alheia e a reproduz, mas sim, mesmo quando concorda com o autor do texto, dirige a ele - texto, autor - sua contraplavra, assumindo conscientemente para si o que foi enunciado por outro. Caso contrário, ele se desfaz como sujeito, se aliena da vida e do conhecimento.

A criticidade gera argumentos e, diferente do que é imposto pelo senso comum, que prega o conceito de convencer alguém, forçando-o, Abreu (2009, p. 6) conceitua o argumento como uma tarefa que se integra ao universo do outro e "é também obter aquilo que queremos, mas de modo cooperativo e construtivo, traduzindo nossa verdade da verdade do outro". Com a prática da leitura, espera-se que os alunos tenham maior capacidade de argumentação e consigam, no caso deste trabalho, persuadir, por meio de suas palavras, e fazer com que o leitor entenda a gravidade do assunto abordado, revendo seus conceitos e hábitos.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular, no ensino médio o texto jornalístico ganha prestígio, atendendo o intuito de que o jovem compreenda o que acontece à sua volta e no mundo, para que não haja o silêncio ou falta de argumentação e posicionamento do estudante. Assim, contribuindo e possibilitando a adoção pelo posicionamento crítico, argumentando de forma ética, conhecendo e respeitando os Direitos Humanos, por conseguinte, a produção de textos que desenvolvam a autonomia e o pensamento crítico, posicionando-se frente aos diversos campos do

conhecimento. Essas práticas pertencem ao campo “práticas Leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos)” (BNCC, 2018, p. 522) que está contido das seguintes habilidades:

> Acompanhar, analisar e discutir a cobertura da mídia diante de acontecimentos e questões de relevância social, local e global, comparando diferentes enfoques e perspectivas, por meio do uso de ferramentas de curadoria (como agregadores de conteúdo) e da consulta a serviços e fontes de checagem e curadoria de informação, de forma a aprofundar o entendimento sobre um determinado fato ou questão, identificar o enfoque preponderante da mídia e manter-se implicado, de forma crítica.

A BNCC (2018) destaca, no Ensino Médio, a “cultura digital, as culturas juvenis, os novos letramentos e os multiletramentos, os processos colaborativos, as interações e atividades que têm lugar nas mídias e redes sociais”, como práticas modernas do uso da linguagem.

Bordenave e Pereira (2018, p. 339), em seus escritos, atribuem o entendimento completo e qualitativo de quem compreende que é preciso inovar, quando diz que “o professor que resolve modificar seus métodos de ensino[...] é uma pessoa que compreende o valor e a necessidade de inovação”. Acrescenta, ainda, “quanto mais imediatas e evidentes forem as vantagens da inovação, isto é, quanto mais demonstráveis forem elas, maior será a probabilidade de ser considerada favorável”.

O uso da Metodologia Ativa nesta sequência está pautada nas palavras de Bacich e Moran (2018, p. 4), em que considera que elas “dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor”.

De acordo com Bacich e Moran (2018, p. x), os estudantes, hoje, requerem do professor uma habilidade de acordo com a sua realidade, seja cultural, como também contemporânea. Assim, afirmam que:

> É essencial uma educação que ofereça condições de aprendizagens em contextos de incertezas, desenvolvimento de múltiplos letramentos, questionamento da informação, autonomia para resolução de problemas complexos, convivência com a diversidade, trabalho em grupo, participação ativa nas redes e compartilhamento de tarefas.

Sobre a educação na vida dos estudantes, Bacich e Moran (2018, p.xi) declaram que:

> A educação não é a preparação para a vida, ela acompanha a própria vida, o desenvolvimento do ser humano, sua autonomia e aprendizagem por meio da experiência e da reflexão sobre experiência que impulsiona estabelecer relações, tomar consciência, construir conhecimento e reconstruir experiência.

Assim, fica entendido que a educação e seus métodos de ensino e aprendizagem não são estabelecidos em um único formato. Os avanços, da e na sociedade direcionam a necessidade dos novos modelos de ensino. Pode-se concluir das palavras de Bacich e Moran uma educação que não está apenas para os conteúdos curriculares de cada disciplina, pois tais assuntos devem considerar os aspectos que estão à volta de quem aprende.

Na aprendizagem baseada em problemas, Bacich e Moran (2018, p. 15) descrevem que no percurso de formação, “os alunos precisam do acompanhamento dos profissionais experientes para ajudá-los a tornar conscientes alguns processos, a estabelecer conexões não percebidas, a superar etapas mais rapidamente, a confrontar novas possibilidades”. Nesse contexto, fica explícito o papel do professor de preparar atividades que trabalhem com conteúdos contextualizados ao que ocorre no mundo, a fim de que, além da gramática, por exemplo, os alunos identifiquem, compreendam e interpretem direitos e deveres, justiças e injustiças, bem como outros conhecimentos pertencendo à vida cidadã.

Ao encontro, Mattar (2014, p. 11) sugere que há necessidade de “Integrar adequadamente tecnologia e educação para que professores possam ensinar em um novo cenário e alunos possam aprender melhor”. A perspectiva de Mattar (2014, p.11) coincide com o atual cenário que alunos e professores estão envolvidos. Por causa do isolamento social, ocorrendo o distanciamento entre os membros que compõem a escola, a tecnologia tornou-se a sala e o quadro para que haja o prosseguimento dos estudos. Porém, Costa (2014, p.79) frisa que “não basta utilizar recursos tecnológicos de última geração se os métodos de ensino se baseiam em aulas do passado, em decoração das informações”.

5 RESULTADO E DISCUSSÕES

Quanto aos resultados, já de início, os alunos se apresentaram motivados com temática da atividade, demonstrando ter conhecimento de alguns casos relacionados ao assunto, adquiridos pelos jornais e pelas diversas mídias digitais.

As pesquisas na Web trouxeram muitas novidades e os alunos escolheram, das informações lidas, aqueles casos com que mais se identificavam ou tinham alguma familiaridade com o contexto ocorrido. O caso de George Floyd foi apresentado por muitos colegas. Assim, também, tomaram conhecimento de casos de que nunca tinham ouvido falar, e alguns relataram que muitas dessas

situações, seus pais ou responsáveis já tinham assistido a muitas dessas situações. Nesse momento, evidenciou as diferentes formas da apropriação do conhecimento, em que o processo pelos aluno ocorreu por meio de leituras informativas através da Web; já pelos pais ou responsáveis, o conhecimento foi adquirido por meio dos jornais televisivos.

Nas questões discursivas que estimulam a opinião dos alunos sobre determinados crimes de racismo, foi identificado que estes tinham conhecimento de alguns casos, porém, as leituras feitas anteriormente trouxeram uma capacidade argumentativa, relatada por eles como "agora, eu sei como falar. Tenho conhecimento sobre muitos casos e não fico alienado ao que as pessoas dizem". Outros destacaram a importância de ser abordado esse assunto nas escolas, locais que também acontecem muitos casos de racismo. Aqui, a professora/pesquisadora percebeu o quanto que o assunto deve ser debatido e aprofundado, de forma que saiam do raso "todos contra o racismo" e entendam que "vidas negras importam", considerando qual é a real "importância" relatada, e de que forma e por que precisam continuar essa luta.

Na elaboração dos *posts,* foi preciso usar outra ferramenta, com a qual os alunos não tinham familiaridade. Muitos já tinham utilizados, porém no computador, principalmente na escola. Nessa aula, foi possível perceber o quanto os alunos têm habilidades para manusear as redes sociais e conseguem se sair muito bem nas pesquisas via Web. Contudo, encontram muita dificuldade e resistência quanto ao uso daquilo que foge da sua normalidade. Entretanto, pontuando a necessidade dessa aprendizagem, conseguiram elaborar os *posts* através do *Power Point.* Na aplicação da linguagem, os alunos foram um tanto informais. Nesse momento, foi preciso explicar a necessidade da formalidade na escrita, visto que era um trabalho escolar, os quais entenderam e acataram perfeitamente. A confecção dos *posts* foi realizada com grande euforia, mesmo diante das correções dos mecanismos de linguagem escrita.

No compartilhamento das mensagens pelo aplicativo do *WhatsApp*, de início, houve um certa timidez. É perceptível o quanto nossos alunos são tímidos para se colocarem à frente do outro, mesmo por meio virtual. Porém, após uma longa discussão, pontuando os benefícios no aprendizado, principalmente por se tratar de alunos da 3ª. série do EM, jovens já atuantes na sociedade, alguns já empregados, o compartilhamento nos grupos forma realizados.

Por fim, os diálogos realizados pelos alunos, em que cada um expões argumentos relacionados às informações lidas, às angústias dos casos ocorridos durante o distanciamento social, bem como o reconhecimento da importância das atividades feitas nessa sequência didática, e relacionando a temática a um possível tema de redação do ENEM.

Após todas as etapas, pôde-se notar que, no contexto em que estão inseridos os alunos, sujeitos deste trabalho, a ferramenta de comunicação utilizada foi eficiente, e era o que alcançava o maior número de alunos. Destaca-se, também, que a opção de continuar com as aulas, mesmo não sendo letivas, foi uma oportunidade que os alunos tiveram de continuar com os processos de aprendizagem e, ainda, estudos que relatam vivências bem atuais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo foi construído baseado, além dos teóricos, em documentos oficiais que orientam e regem o ensino básico, principalmente o ensino médio. Esses documentos são necessários para fundamentar e direcionar o trabalho do professor quanto aos aspectos do ensino da série abordada.

Foi realizada uma sequência de atividades relacionada ao mesmo assunto, com aprendizagens diversas. Os objetivos foram alcançados, conseguindo fazer com que os alunos tivessem o contato com uma temática tão crítica e necessária de ser discutida, promovendo a leitura, desenvolvendo a escrita e aprofundamento dos argumentos.

O trabalho relatado neste artigo alcança um resultado ainda maior, pois em meio ao isolamento social, ocorrido pela pandemia, houve uma aproximação, mesmo que virtual, do professor junto aos alunos e entre os estudantes.

Assim, os resultados foram positivos e promissores, possibilitando outros trabalhos de mesma estrutura, podendo abordar outras temáticas. Ainda, há a possibilidade de aprimorar os detalhes metodológicos e estender para outras turmas.

REFERÊNCIAS

ABREU, Antônio Suarez. **A arte de argumentar**: gerenciando razão e emoção. São Paulo: Ateliê, 2009.

BABICH, Lilian; MORÁN José. (Orgs) **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BORDENAVE, Juan Díaz; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Brasília (DF): Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 02 jun. 2020.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Ao revés do avesso**: leitura e formação. 1. ed. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.

COSTA, Ivanilson. **Novas tecnologias e aprendizagem.** 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

COSTA, Ivanilson. Como ensinar e aprender na era da geração y, geração net, geração digital e geração rede? . Prefácio. In Mattar, João. **Novas Tecnologias e Aprendizagens**, 2ª. ed. Rio de Janaeiro: Wak, 2014.

Caso George Floyd: o que se sabe de Derek Chauvin, policial acusado pela morte que abalou os EUA. G1. 2020. Disponível em: https://g1.globo.com/mundo/noticia/2020/06/09/caso-george-floyd-o-que-se-sabe-de-derek-chauvin-policial-acusado-pela-morte-que-abalou-os-eua.ghtml

31/JUL e 1 e 2/AGO 2020
IV CONEPI
IV CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO & PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES
conepi.contatosempreendimentos.com.br
Evento 100% Online

ADAPTAÇÕES DO LIVRO FRANKENSTEIN, DE MARY SHELLEY: O USO DO CLÁSSICO NO ENSINO FUNDAMENTAL II

SILVA, Lucas Neiva da
Mestre em Letras pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)
luckneiva@yahoo.com.br

RESUMO

Este trabalho apresenta o desenvolvimento de uma intervenção pedagógica realizada em uma escola pública, no estado de Minas Gerais, com o objetivo de promover o letramento literário e a ampliação de repertório de uma turma de nono ano do ensino fundamental. Para isso, foi utilizado o clássico *Frankenstein* da escritora britânica Mary Shelley, adaptado por Leonardo Chianca, bem como a adaptação fílmica do romance, *Frankenstein de Mary Shelley* (1994), dirigido por Kenneth Branagh. Esta ação pedagógica ancorou-se em Iser (1996) no que se refere à ampliação de repertório; em Cosson (2016 e 2018), Paulino e Cosson (2009) quanto ao letramento literário e em Colomer (2007) no tocante à leitura compartilhada e comunidade de leitores. Por fim, pautou-se também em Hutcheon (2013) sobre o fenômeno da adaptação. Devido ao estreito espaço que a literatura ocupa na escola hoje e do afastamento cada vez maior dos jovens em relação à leitura literária, é essencial que se promova meios que contribuam de forma efetiva para a aproximação dos alunos ao universo da literatura. Por isso, é crucial que o professor lance mão de estratégias que fomentem, de fato, a aprendizagem do literário. Pelos resultados alcançados com este trabalho, constatou-se que as estratégias aqui empregadas foram determinantes para o êxito da proposta interventiva.

Palavras-chave: Letramento literário. Repertório. Adaptação. Literatura.

1 INTRODUÇÃO

Escrito há mais de 200 anos, o romance Frankenstein, da escritora britânica Mary Shelley é, certamente, um dos livros mais aclamados de todos os tempos. Acompanhar a história do cientista Victor Frankenstein que, motivado pela ânsia de desvendar os segredos da vida, projeta uma criatura totalmente desproporcional fisicamente falando, mas dotada de todos os sentimentos humanos, e de todos trágicos acontecimentos consequentes desse ato, é uma aventura inesquecível para o leitor/espectador dessa trama. Por isso, o livro é considerado um cânone da literatura mundial.

A literatura e todas as expressões artísticas constituem-se direitos humanos, conforme defende Cândido (2011), no seu conhecido discurso *literatura e direitos humanos*. Em virtude disso, cabe às instituições de ensino, através da sua equipe gestora e do seu corpo docente, promoverem o acesso a estas artes aos educandos. Assim, a leitura do cânone literário, ou seja, os clássicos da literatura mundial devem ser facultados a todos os discentes.

Entretanto, essa é uma questão desafiadora para os professores de língua portuguesa. Muitas vezes, esses docentes não conseguem criar estratégias que minimizem o distanciamento entre os clássicos e os adolescentes, os quais são, normalmente, rotulados como aqueles que não gostam de ler.

Esse distanciamento pode ser decorrente do considerável desfalque no tocante ao ensino de literatura nos anos finais do ensino fundamental. Nas séries iniciais a literatura é presente no cotidiano escolar através de cantigas, momentos de contação de histórias, recitais e afins. Já no ensino médio constata-se a presença do ensino de literatura na perspectiva histórica – o estudo tradicional das escolas literárias. Isso não quer dizer que esta seja a melhor maneira de manusear a obra literária na sala de aula. Porém, a literatura é oficialmente explorada nessa modalidade de ensino. Por outro lado, no fundamental II, a literatura, normalmente, é deixada em planos secundários.

Em virtude disso, esse trabalho apresenta uma estratégia utilizada com o objetivo de trazer o clássico para a sala de aula e, consequentemente, promover a ampliação de repertório de jovens leitores, bem como contribuir com o letramento literário no ensino fundamental II.

2 APORTE TEÓRICO

Esta ação interventiva foi construída com base nos pressupostos teóricos expostos a seguir.

Em ralação à ampliação de repertório, pautou-se nos estudos de Wolfgang Iser (1996). Para o autor, repertório são normas sociais que o leitor utiliza para a realização da leitura. Esses protocolos de leitura fazem parte da sua bagagem cultural, ou seja, dos seus conhecimentos prévios. Assim, o repertório constitui-se como convenções extratextuais que funcionam como pano de fundo da obra. Para o teórico, o texto literário requer um repertório próprio, já que exigem padrões de leituras que são inerentes às suas especificidades.

Assim, segundo Iser (1996), o repertório contempla os elementos essenciais para a produção de sentido, a qual extrapola ao plano linguístico. Dessa forma, “o repertório cobre aqueles elementos do texto que ultrapassam a imanência dele” (ISER, 1996, p.130).

Neste sentido, o leitor é o responsável por preencher os “vazios” presentes nos textos. Quando tais lacunas não são devidamente preenchidas, há, consequentemente, uma quebra na construção do sentido. Por isso, o jogo comunicativo autor-texto-leitor é perpassado por “sistemas autorreguladores”. Nas palavras do autor, “a relação entre texto e leitor se estabiliza através do feedback constante no processo da leitura pelo qual se ajustam as imprevisibilidades do texto” (ISER,1996, p.125). Tais feedbacks são favorecidos pelo repertório do leitor.

Dessa forma, no que tange ao ensino de literatura, o professor deve atuar de maneira a proporcionar a seus alunos a ampliação do repertório do texto. Isso deve ser feito por meio do incentivo à percepção e do ensino das convenções que regem a leitura literária.

Quanto ao letramento literário, o trabalho ancorou-se no que postulam Graça Paulino e Rildo Cosson (2009) e Cosson (2016 e 2018). Corroborou, principalmente, a afirmação de Cosson (2016) de que “o letramento literário é uma prática social, e, como tal, responsabilidade da escola” (COSSON, 2016, p.23). Ainda de acordo com o pesquisador, o fato de o indivíduo saber ler não o torna necessariamente um leitor proficiente. Dessa forma, cabe ao “professor partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece a fim de se proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação de seus horizontes de leitura” (COSSON, 2016, p. 35).

Para Paulino e Cosson (2009), letramento literário designa habilidades e estratégias de leitura que possibilitam a atribuição de sentido ao texto literário. Assim, para os autores, letramento literário é definido como o “processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO & COSSON, 2009, p. 67).

Sendo assim, por ser um “processo de apropriação”, esse tipo de letramento não é entendido como uma dada competência específica que se aprende em determinado momento. Antes, é um processo dinâmico que se estende ao longo do transcurso da vida. Por isso, a escola é tão importante no sentido de colaborar nessa empreitada, já que os indivíduos, normalmente, passam grande parte de sua vida nessas instituições de ensino. Sobre isso, Paulino e Cosson (2009) acrescentam que “o letramento literário requer o contato direto e constante com o texto literário” (PAULINO; COSSON, 2009, p.74). Em virtude disso, é necessário “disponibilizar espaços, tempos e oportunidades para que esse contato se efetive” (PAULINO; COSSON, 2009, p.74).

No tocante à leitura compartilhada, recorreu-se ao que esclarece a professora espanhola Teresa Colomer (2007). Segundo ela, “compartilhar as obras com outras pessoas é importante porque torna possível beneficiar-se da competência dos outros para construir o sentido e obter o prazer de entender mais e melhor os livros” (COLOMER, 2007, p.143). Nesse sentido, o ato de compartilhar tem uma dimensão socializadora, pois faz “com que a pessoa se sinta parte de uma comunidade de leitores com referências e cumplicidades mútuas” (COLOMER, 2007, p.143).

De acordo Cosson (2018), “embora o processamento físico do texto seja essencialmente individual, a leitura como um todo é sempre social porque não há leitor que não faça parte de uma comunidade de leitura, ainda que nem sempre seja reconhecida como tal (COSSON, 2018, p.139). Por isso “comparar a leitura individual com a realizada por outros é o instrumento por excelência para construir o itinerário entre recepção individual das obras e sua valorização social” (COLOMER, 2007, p.144)

Por fim, no que se refere ao processo de adaptação, pautou-se no que postula Linda Hutcheon (2013). Na visão da pesquisadora “quando dissemos que a obra é uma adaptação, anunciamos abertamente sua relação declarada com outra (s) obra (s) (HUTCHEON, 2013, p. 27). Assim, “a adaptação é repetição, porém repetição sem replicação”, conforme afirma Hutcheon (2013, p. 28).

Hutcheon (2013) ainda esclarece que todo processo de adaptação é um ato de apropriação e recriação de algo já dado. Por isso, devido “a dupla natureza da adaptação não significa [...] que proximidade e fidelidade ao texto adaptado devam ser o critério de julgamento ou foco de análise” (HUTCHEON, 2013, p.28) dessas obras adaptadas. Nesse viés, a pesquisadora defende que, por ser uma reinterpretação, a adaptação apresentará sempre algo novo. Nas palavras da autora, “a novidade está no que se faz com o outro texto” (HUTCHEON, 2013, p. 45).

3 A ESTRUTURA DA INTERVENÇÃO

Observados as orientações contidas nos aportes teóricos, a intervenção foi estruturada da seguinte forma:

1° momento: Motivação

Para iniciar o projeto, procurei investigar os conhecimentos prévios dos alunos a respeito do livro Frankenstein. O que eles conheciam da história, quem era Frankenstein, qual o autor/a da história, entre outras perguntas. Como era esperado, todos reconheciam o nome Frankenstein em virtude das variadas relações intertextuais com a história, seja através de filmes, quadrinhos, desenhos animados, jogos eletrônicos, etc. Entretanto, todos os alunos associaram o nome Frankenstein à criatura. Neste momento, não fiz nenhuma ponderação a esse respeito, apenas deixei que eles descobrissem ao longo da leitura. Em seguida, discutimos a respeito do subtítulo do livro *Prometeu Moderno*. Assim, fizemos uma comparação desse subtítulo como o mito grego de Prometeu, sempre visando levantar expectativas dos alunos em relação à leitura da obra.

Após esse momento, li para eles fragmentos da biografia de Mary Shelley, dando ênfase à situação em que a jovem escritora de britânica escreveu o consagrado romance. Além disso, ressaltei o fato de, na primeira edição, Shelley não poder usar o seu nome como autora do livro por ser mulher e jovem.

Por fim, para encerrar a motivação, apresentei para a classe trechos do filme Mary Shelley (2018), dirigido por Haifaa Al-Mansour.

2° momento: Leitura do livro

Escolhi a adaptação do romance feita por Leonardo Chianca para esse projeto em virtude da qualidade e consistência no resumo da história de origem. Além disso, por ser um livro mais acessível, consegui, junto a uma cooperativa de crédito da cidade, a doação de 30 exemplares. Antes da leitura, realizei com os alunos um estudo perigráfico da obra, lendo as orelhas e os anexos.

A leitura do romance foi dividida de maneira que as paradas propositais criassem expectativas nos discentes. De acordo com Cosson (2018), esse modo de ler o texto literário possibilita o levantamento de hipóteses e a criação de uma expectativa no leitor quanto à narrativa. Assim, antes de ler os fragmentos selecionados para determinada aula, sempre fazia perguntas a fim de que os alunos realizassem predições acerca do que eles pensavam a respeito da continuação da história, dos títulos dos capítulos, etc. Em seguida, após a leitura, nos momentos de discussão, eles confirmavam ou não as hipóteses que tinham levantado no início.

Além das paradas propositais, procurei implementar a leitura compartilhada. Segundo Colomer (2007), compartilhar a leitura é a principal base para formar leitores, uma vez que com essa ação é possível construir significados e fazer conexões entre textos e obras. Por isso, após a leitura

de determinado trecho, promovia uma plenária a fim de que os estudantes compartilhassem suas impressões, interpretações e questionamentos sobre o fragmento lido. Nesses momentos de leitura, não apenas eu como professor lia, mas os alunos que se prontificavam a ler, em voz audível, tinham a oportunidade também de fazê-lo. Foram utilizadas cerca de 15 aulas para a leitura total do romance.

Foto 1. Momento de leitura –



Arquivo pessoal.

3° Momento: Filme

Para essa parte da intervenção, dentre as várias adaptações de Frankenstein para o cinema, escolhi o filme é dirigido e estrelado por Kenneth Branagh em 1994 que, além de diretor, também assume o papel de Victor Frankenstein. O elenco também conta com Robert de Niro, que atua como o monstro e Helena Carter interpretando Elizabeth. A narrativa apresenta uma trama bastante semelhante à do livro de Shelley, porém, a violência é potencializada em algumas cenas. Por isso, realizei algumas supressões no longa, pensando no público-alvo. É importante ressaltar que estes cortes não causaram danos nem deturpações à narrativa fílmica. Foram cisões bastante pontuais.

A exibição estendeu-se por mais de três aulas. Nessas pausas, aproveitava para questionar a respeito da opinião dos alunos sobre a sequência do filme, no sentido de verificação se a adaptação fílmica fizesse alguma alteração em relação à história lida. Após a apresentação do filme, aconteceu uma plenária, na qual os alunos discutiram suas percepções e impressões sobre o longa-metragem.

Após esse momento, propus que eles registrassem no caderno as principais semelhanças e diferenças entre a narrativa literária e a fílmica.

Essa comparação não foi no sentido de atribuição de juízo de valor às obras nem objetivava construir uma crítica de fidelidade entre a obra adaptada e a de origem. Foram apenas estratégias didáticas para a consolidação do letramento literário, pois ao fazerem isso, o compartilhamento de leitura era fomentado.

4º momento avaliação

Como avaliação do projeto, dividi a sala em quatro grupos: Companhia de teatro, Canal no YouTube, Agência publicitária e Editora especializada em HQ. A equipe da companhia de teatro ficou responsável por dramatizar/adaptar uma parte da história de Frankenstein. Além disso criaram um nome para a companhia, escolheram um título e data para o espetáculo (que seria no dia da culminância do projeto). Essas informações foram repassadas para a equipe de Marketing, que ficou responsável por criar os cartazes de divulgação da peça. Esses cartazes foram divulgados pela escola e conta criada em uma rede social para esse propósito. A equipe da Editora ficou responsável por produzir uma adaptação em quadrinhos de parte do livro. Além disso, criaram um evento hipotético de lançamento desse livro (no dia da culminância do projeto também). A divulgação desse evento também ficou por conta da equipe do Marketing. Os alunos que participaram da criação do canal do YouTube ficaram responsáveis pela divulgação tanto da peça teatral como do lançamento do livro naquela plataforma. O canal contava também com a veiculação de conteúdos relacionados ao livro de Shelley.

Na culminância do projeto, todas as equipes se apresentaram e expuseram suas produções. Em seguida, foi servido um lanche para os participantes do evento. Abaixo, algumas imagens das criações dos alunos.

Imagem 2. Página de divulgação



Imagem 3. Capa da Adaptação em quadrinhos



Imagem 4. Cartaz de divulgação do lançamento do HQ



Imagem 5. Cartaz de divulgação do teatro



4 SOBRE OS RESULTADOS

Conforme exposto anteriormente, o letramento literário não é uma prática estanque, única, centrada em apenas uma atividade de leitura. Antes, é um processo, no qual as estratégias de leitura literária vão sendo internalizadas pelo indivíduo. Entretanto, para que tais estratégias sejam consolidadas é necessário o contato constante com o texto literário, conforme afirmam Paulino e Cosson (2009). Além disso, cabe ao professor direcionar o olhar dos discentes para que percebam essas sutilezas da linguagem literária e, assim, possam ser autônomos nas leituras posteriores. Essa perspectiva vai ao encontro dos estudos de Iser (1996) em relação a expansão do repertório do texto.

Durante esse processo interventivo, procurou-se construir, de fato, a literatura como o locus de conhecimento no ensino fundamental II, a fim de suprir a tal lacuna que apontamos inicialmente. Nesse sentido, logrou-se êxito, pois não apenas leu-se o texto literário como os alunos, mas, sobretudo, foi ensinado a ler esse tipo de texto. Segundo Cosson (2016) "é justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo" (COSSON, 2016, p. 30).

Contudo, para analisar uma obra literária, é necessário cuidado e destreza a fim de que o mágico do literário não seja destruído. Segundo Cosson (2016), quando se realiza tal análise de forma adequada, a literariedade do texto não fica comprometida, antes "permite que o leitor compreenda melhor essa magia e penetre com mais intensidade" (COSSON, 2016, p. 29) nele. Nesse sentido, procurou-se, com diligência, revelar aos alunos as nuances que compõem esse clássico da literatura.

Esse estudo do literário foi também fomentado pela análise da sua transposição fílmica. A comparação entre as obras com o fito de entender o processo de adaptação foi também um momento que contribuiu com o letramento literário. Assim, essa interação entre a prosa escrita e o cinema torna-se profícua porque, conforme Cosson (2018), "o terreno em que eles se movem é comum: o espaço literário" (COSSON, 2018, p.19).

Além disso, o fílme potencializa o engajamento com a narrativa literária, conforme apontam Nunes e Silva (2019),

> Não é mais o texto escrito apenas, mas o plano da câmera, o enquadramento, o movimento, o som, o figurino, os atores, a luz, e todos os elementos que compõem a imagem fílmica. Essa combinação de traços, que pode ser usada até mesmo como analogia ao próprio monstro criado por Mary Shelley, também gera um prazer. Nesse ponto, o prazer se conecta com a possibilidade de experimentar a mesma história em uma mídia diferente, o que faz com que o espectador crie outro tipo de engajamento com a narrativa (NUNES e SILVA, 2019, p. 134).

Por fim, cabe salientar que foi reconfortante, ao final do projeto, ouvir relatos de muitos alunos de que este foi o primeiro livro que leram integralmente. Observar o envolvimento deles com a leitura do romance foi a confirmação de que a literatura de terror clássica ainda se constitui um fascínio para os jovens leitores. Se no início da narrativa os discentes demonstraram repulsa à criatura, no decorrer da história o sentimento de comiseração ficou evidente. Assim, as ambivalências bem e mal, vítima e algoz foram questões despertadas e discutidas a cada página. Neste sentido, foi possível desfrutar da dimensão humanizadora da literatura, de acordo com a concepção defendida por Candido (2011).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Toda essa intervenção pedagógica foi pautada, principalmente, na premissa apontada por Candido (2011) de que a literatura é uma necessidade universal do ser humano, e que "precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito" (CANDIDO, 2011, p. 177). A literatura, portanto, é um direito básico. É nessa perspectiva que se introduziu através desse projeto um clássico da literatura mundial numa turma do nono ano do ensino fundamental. A partir dessa concepção, desdobrou-se as possibilidades de letramento literário e ampliação de repertório.

A despeito do que muitos acreditam e propagam, é possível trabalhar sim com os clássicos nessa etapa de escolaridade. O que determina o sucesso de tal empreitada são as escolhas das estratégias que favoreçam essa prática. No caso desse projeto, destacam-se a o uso da adaptação adequada ao público-alvo e também da utilização da adaptação fílmica da obra, que veio favorecer o letramento literário, pois o texto literário visto em outra mídia possibilita uma outra forma de interação do espetador com a narrativa de origem. Além disso, destaca-se também o compartilhamento de leitura, conforme defendido por Colomer (2007). Esses momentos foram bastantes enriquecedores e fomentaram a formação de uma comunidade de leitura na classe.

Ademais, percebeu-se através dessa ação pedagógica que os jovens gostam sim da literatura clássica. Isso foi perceptível através do engajamento que eles tiveram durante todo esse percurso interventivo. Segundo Cosson (2016), "o maior segredo da literatura é justamente esse envolvimento único que ela nos proporciona em um mundo feito de palavra" (COSSON, 2016, p. 29).

A narrativa do "monstro" criado pelo cientista Victor Frankenstein rompe os limites do espaço/tempo e continua causando impacto a cada nova geração de leitores, tal qual ocorreu na época de sua publicação.

REFERÊNCIAS

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*:_____ **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011, p.171 – 193.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2016.
_____. **Círculos de leitura e letramento literário**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2018.

HUTCHEON, Linda. **Uma teoria da adaptação**. 2.ed. Florianópolis: UFSC, 2013. (Tradução: André Cechinel)
ISER, Wolfgang. O repertório do texto. *In*: **O ato da leitura. Uma teoria do efeito estético**. Vol. 1. São Paulo; Ed. 34, 1996.

MARY SHELLEY'S FRANKENSTEIN. Direção de Kenneth Branagh. Produção de American Zoetrope e TriStar Pictures. Estados Unidos/Inglaterra: Londres: TriStar Pictures, 1994. DVD. (2h 3 min.), colorido.

NUNES, Francisco Romário Nunes; SILVA Francisco Carlos Carvalho da. **Frankenstein: a narrativa de Mary Shelley no cinema / Frankenstein: Mary Shelley's narrative on screen.** Revista Letras Raras. V.8, n 1, 2019. Disponível em < revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/download/1026/861+&cd=4&hl=pt-BR>. Acesso em 15/06/2020.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. *In*: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Org). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009, p. 61-79.

SHELLEY, Mary. **Frankenstein**. Adaptação de Leonardo CHIANCA. 1. ed. São Paulo: DCL, 2007.

31/JUL e 1 e 2/AGO 2020
IV CONEPI
IV CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO & PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES
conepi.contatosempreendimentos.com.br
Evento 100% Online

TRILHA EPISTEMOLÓGICA NA BUSCA POR UMA EDUCAÇÃO ECOFORMADORA

QUEIROZ, Marina Carla da Cruz
Mestranda em Educação
Universidade Federal do Tocantins (PPGE)
marinacarlla@gmail.com

VIZOLLI, Idemar
Doutor em Educação
Universidade Federal do Tocantins (PPGE/EDUCANORTE)
idemar@mail.uft.edu.br

PINHO, Maria José de
Pós-doutorado em Educação
Universidade Federal do Tocantins (PPGE/PROFLETRAS/EDUCANORTE)
mjpgon@mail.uft.edu.br

RESUMO

A humanidade tem enfrentado uma crise multidimensional e multirreferencial onde se faz necessário o despertar da dimensão humana na tentativa de romper com a alienação e o esvaziamento fenomenológico que fomos conduzidos por séculos por um paradigma fragmentado da ciência moderna. Precisamos avançar trilhando novos caminhos epistemológicos na busca por uma educação ecoformadora a partir da complexidade e da transdisciplinaridade, concepções essas capazes de eliminar a separatividade do homem e o meio o qual está inserido. Partindo dessa emergência colocamos a seguinte problemática: Como oportunizar uma educação transformadora, integrada e global relacionando conteúdos científicos com os diversos tipos de conhecimentos que emerge no cotidiano escolar? Partindo dessa problemática, este artigo tem como objetivo geral elucidar a trilha epistemológica para conduzir uma educação ecorformadora com olhar na religação das dimensões humanas e da realidade. Tendo como objetivo específico compreender a educação ecoformadora como prática capaz de promover a conexão do ser humano com a natureza e seu contexto social na busca por sensibilidade e um processo de humanização. A metodologia desta pesquisa foi por meio de revisão bibliográfica, com abordagem qualitativa, a partir dos principais aportes teóricos: Edgar Morin (2009), Nicolescu (1999), Maria Cândida de Moraes (2015), Maria José de Pinho (2018), Idemar Vizolli (2017). A reflexão acerca da trilogia ecoformadora surgiu a partir da emergência de discutir a urgência em religar, reconectar as relações entre homem e meio ambiente, compreendendo que está reflexão abordada nos espaços escolares é possível conduzir a uma nova consciência a partir de uma transformação e construção de uma dimensão mais humana, coletiva na busca por uma vida mais harmoniosa. Os resultados parciais da pesquisa, indicam a contribuição da complexidade e da transdisciplinaridade para conduzir uma educação ecoformadora, de forma que propõem

uma educação capaz de valorizar e compreender a diversidade humana e as relações culturais que nela se constituem.

Palavras-chave: Complexidade. Transdisciplinaridade. Ecoformação.

1 INTRODUÇÃO

Por século fomos conduzidos por um paradigma newtoniano-cartesiano (tradicional) que infelizmente ainda persiste em nos assombrar com suas características de fragmentação, linearidade, homem divido em corpo, mente e espirito, não o reconhecendo como ser indiviso em sua totalidade. No final do século XIX surge o paradigma emergente na tentativa de promover uma nova maneira de pensar a educação, a vida, o mundo, trazendo a integração dos conhecimentos, da humanidade, dialogando com a ciência moderna a partir de experiências e tradições, rompendo a lógica do homem fragmentado passando a ser único em sua totalidade e multidimensionalidade.

O paradigma emergente traz como princípios teóricos a complexidade buscando ligar o que foi separado a partir de uma visão global da realidade, já que tudo só tem sentido se estiver relacionado ao contexto do aprendiz, dando sentido ao conhecimento, reconhecendo a importância tanto das partes quanto do todo, partindo de uma causalidade circular sabendo que o tesouro da humanidade está em sua diversidade.

A transdisciplinaridade surge com objetivo de interligar os conhecimentos compreendendo o mundo não apenas por saberes disciplinares, mas por história de vida, saberes não acadêmicos e tradições, priorizando a condição humana. (Moraes 2015).

O artigo busca compreender a totalidade indivisa e sistêmica do conhecimento, a partir de um olhar de causalidade circular, transcendendo as disciplinas numa visão integrativa, visto que por meio das integrações, com o meio o homem se transforma, humaniza e se transforma agente de sua realidade.

A ecoformação traz à tona a necessidades que emerge na reconstrução da relação e diálogo entre homem e meio ambiente na busca por uma mudança de atitude, sensibilidade com a natureza, com o mundo e consciência partindo da Trindade Humana de Morin (2002) “Indivíduo, espécie e sociedade”, uma formação que abrange o homem nas suas dimensões transpessoal e transcultural.

A partir da perspectiva da educação ecoformadora podemos analisar a emergência de uma formação mais atuante como Moraes (2019) vem abordando, voltada para questões ambientais,

sociais e ecológicas buscando a regeneração da vida de nosso planeta. Uma educação que reconstrua o diálogo entre homem e natureza a partir de uma visão holística.

Neste viés o artigo tem como objetivo geral conhecer a trilha epistemológica para uma educação ecoformadora na perspectiva da complexidade, transdisciplinaridade e ecoformação com olhar na religação das dimensões humanas e da realidade. Tendo como objetivos específicos compreender a educação ecoformadora como prática capaz de promover a conexão o ser humano com a natureza e seu contexto social, na busca por sensibilidade e um processo de humanização; elucidar a educação ecofromadora como possibilidade de restauração e religação na busca por formação e transformação do ser humano. A questão que nos instigou a promover essa pesquisa bibliográfica foi: Como oportunizar uma educação integrada e global relacionando conteúdos científicos com o que emerge no cotidiano das aulas?

O trabalho está dividido em três partes, que tratam a educação ecoformadora no espaço escolar a partir da trilha epistemológica: complexidade, transdisciplinaridade e ecoformação, ao finalizar faremos as considerações provisórias sobre o objeto de estudo.

A pesquisa é de cunho bibliográfico, em uma abordagem qualitativa, buscou-se empreender leituras de autores que discutem a educação ecoformadora por ser uma das concepções que compõem a trilha epistemológica apresentada, dentre eles podemos destacar: Edgar Morin (2009); Niscolescu (2009); Maria Cândida Moraes (2015); Maria José de Pinho (2018), Idemar Vizolli (2017).

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Conhecer a trilha epistemológica para uma educação ecoformadora na perspectiva da complexidade, transdisciplinaridade e ecoformação com olhar na religação das dimensões humanas e da realidade.

1.1.2 Objetivos específicos

- Compreender a educação ecoformadora como prática capaz de promover a conexão o ser humano com a natureza e seu contexto social, na busca por sensibilidade e um processo de humanização;
- Elucidar a educação ecofromadora como possibilidade de restauração e religação na busca por formação e transformação do ser humano.

2 METODOLOGIA

A pesquisa é de cunho bibliográfico, em uma abordagem qualitativa, buscou-se empreender leituras de autores que discutem a educação ecoformadora por ser uma das concepções que compõem a trilha epistemológica apresentada, dentre eles podemos destacar: Edgar Morin (2009); Niscolescu (2009); Maria Cândida Moraes (2015); Maria José de Pinho (2018), Idemar Vizolli (2017).

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1Complexidade: a reintrodução do sujeito no processo de ensino

A maioria de nós convivemos com práticas pedagógicas orientadas sob o paradigma científico tradicional, repleto de reducionismo, objetividade e reprodutibilidade, tais práticas ainda fazem parte do nosso sistema de ensino, ou seja, ainda assombram o fazer pedagógico e os campos de experiências dos estudantes. A negação do sujeito de sua subjetividade trouxe consequências terríveis para os dias atuais, revelando que o paradigma dominante não foi capaz de responder aos desafios do mundo moderno contemporâneo deixando caos e marcas profundas por onde passou.

Com seu enfraquecimento do paradigma científico tradicional surge o pensamento emergente, crítico, integrativo com aptidão ao diálogo, capacidade de cooperação, valorização da subjetividade, da igualdade de vida, rompendo com a causalidade linear dando espaço a uma causalidade circular abordando toda complexidade da vida, reconectando à vida a vivência, despertando valores que por muito tempo ficaram adormecidos, valores que desenvolvem nossas virtudes e fundam nossa humanização.

Partindo desse pensamento a compreensão do sujeito torna-se mais ampla e global quando associado a realidade, deixando de lado uma lógica binária passando a ser ternária.

O problema e grande desafio que nos espanta é que continuamos mergulhados na fragmentação e na separatividade herdadas pelo paradigma tradicional, continuamos excluindo o sujeito, privilegiando apenas os conteúdos além de não reconhecer a complexidade dos processos de

ensino nas relações humanas. Continuamos fragmentando o ser ao negar as suas emoções, os seus sentimentos, desejos e afetos quando não reconhecemos a inteireza do ser no ato de aprender. O que nos revela que o nó górdio entre o ser, o conhecer e o fazer, entre o sentir, o pensar e o agir ainda desafia o processo de ensino aprendizagem em pleno século XXI.

O diálogo entre a vida, ensino e aprendizagem, indivíduo e contexto conduz a educação a um processo permanente e transformador individual e coletivo, visto que é capaz de ampliar a consciência do sujeito em direção a uma interação e maturação. Como Vizolli comenta: "As relações e os diálogos acontecem e, nas relações interculturais, reconhece as diferenças, implica em respeitar o outro e sua identidade cultural. " (VIZOLLI, 2017, p. 1370).

Moraes nos adverte quanto ao respeitar o outro: "Já não basta denunciar, apontar os problemas, precisamos anunciar novos caminhos, novas propostas, uma nova direção que nos ajude a conceber um outro futuro capaz de reviver a convivência humana. " (MORAES, 2015 p. 19). Um caminho que resgate e enxergue o ser em sua multidimensionalidade, integrando ao processo de ensino aprendizagem suas dimensões corporais, psicológicas, sentimentais, espirituais, sociais e culturais (Moraes 2015).

Pensar a educação em sua dinâmica complexa, ecossistêmica e global, articulando as diferentes percepções para compreensão da multidimensionalidade humana que se nutri de intuição, razão, emoção e sentimentos, integrando corpo, mente e espirito, a partir de uma racionalidade aberta nutrida de amor e presa pela não separatividade, tese as relações, interações, interconexão, reconhecer que tudo se encontra em movimento, em processo de construção, desconstrução e reconstrução (MORAES 1997).

A complexidade nutrida de uma metodologia transdisciplinar é um fio condutor de uma nova proposta de educação capaz de valorizar, conhecer e compreender a diversidade humana e as relações culturais que nela se constituem, uma educação integral, global e plural.

Cabe ao professor contribuir para essa educação integral formando uma geração pensada por Morin;

> Uma "geração da religação" como diz Morin, capaz de promover a religação consigo mesmo, com o outro, com a natureza, a partir do desenvolvimento de uma consciência menos fragmentada, mais solidária, fraterna, socialmente responsável e vitalmente mais comprometida. Reconhecer a inseparabilidade entre ser humano e natureza, espírito e matéria, pois a energia e vida já não mais se separam. (MORAES, 2015, p. 32).

Desenvolvendo prática que cuide do ser em sua inteireza e totalidade sem descontextualizar o conhecimento com sua realidade como fez o paradigma tradicional e vem fazendo com frequência ao

fragmentar o sujeito e o objeto mesmo sabendo que todo objeto separado carece de sentido (MORAES 2015).

A complexidade busca caminhar em direção ao indeterminismo e à incerteza, reconhecendo a impossibilidade de determinar qualquer situação apresentada, rompendo a visão de realidade unidimensional, linear e predeterminada, indo em direção a uma visão de realidade dinâmica, relacional, indeterminada e fluida.

Para Morin a complexidade coloca como inseparavelmente associados o indivíduo e o contexto, sujeito e o objeto. Para ele "complexo significa aquilo que é tecido em conjunto. " (MORIN 1990, p. 20); algo que não perde de vista dos fenômenos que constitui o mundo, que não exclui o espirito humano, o sujeito, a cultura e a sociedade.

Moraes vem trazendo que a complexidade revela toda a vida humana em suas diversas dimensões;

> A complexidade nos revela a incompletude do ser humano. Ela nos ensina que simultaneamente, somos seres físicos, biológicos, sociais, culturais, psíquicos e espirituais e que todas essas dimensões estão imbricadas em nossa corporeidade, influenciando nos mutuamente e estando reciprocamente presentes em toda atividade humana. (MORAES, 2015, p. 45).

O ponto chave da complexidade está em compreender a dialógica e a recursividade existente entre indivíduo e contexto reveladoras da tessitura complexa dos sistemas e seus respectivos processos envolvidos, visto que o sistema complexo é constituído por um conjunto de objetos inter-relacionados, por interação linear e não linear de característica sistêmica. Por esse motivo que

> O pensamento científico atual/emergente tem a complexidade como um de seus atributos principais partindo da dinâmica da realidade, que ao mesmo tempo é mutável e multidimensional, continua e descontinua. É uma realidade incerta de natureza complexa. (MORAES, 2015, p. 47).

Além de incerta, a realidade é constituída de processos globais, integradores, não lineares já que pode bifurcar a qualquer instante e auto-eco-organizares dentro de uma causalidade circular de natureza recursiva onde o indivíduo é produtor daquilo que o produz, dinâmica tendo em vista que o processo de vir a ser é algo dinâmico, sujeito ao imprevisível e ao inesperado, relacional, imprevisível constituída de diferentes níveis, por isso que a complexidade integra e permeia os diferentes níveis de realidade. Uma realidade onde nada é predefinido ou predeterminado.

Os operadores cognitivos para um pensar complexo nos ajuda a pensar a transversalizar o que acontece com o mundo físico, biológico, social e cultural e o próprio ser humano facilitando a compreensão da complexidade que constitui o mundo.

Cada operador cognitivo tem sua contribuição, o sistêmico ajuda a conectar as partes ao todo trabalhando com saberes integrados; o hologramático a parte está no todo e o todo também está nas partes, o retroativo, toda causa age sobre o efeito e este retroage sobre a causa. Princípio dialógico decorrente da causalidade circular está sempre em processo algo inacabado partindo da ideia que nenhum conhecimento controla o outro de forma soberana.

Podemos perceber que a complexidade requer métodos capazes de dialogar com as emergências e as incertezas de compreender a causalidade circular que move os sistemas complexos. Abrindo as gaiolas epistemológicas, para que possamos resgatar o sujeito e a subjetividade humana, trazendo o sujeito para ser autor de sua história e coautor de suas construções coletivas; reintroduzindo o sujeito esquecido pelas epistemologias tradicionais.

Rompendo essa epistemologia tradicional e conduzindo a “um pensamento desprovido de certezas e verdades absolutas que abre espaços para a diversidade e é capaz de levar em conta as ideias, as crenças e percepções divergentes e, aparentemente antagônicas. ” (MORAES, 2015, p. 62).

Concebendo a realidade sempre em movimento onde nada é estático, parado ou imóvel, a partir de uma visão mais ampla observando que as coisas não são antagônicas, mas complementares, tudo é complementar, diverso e unilateral, que o sujeito não fragmenta a realidade que o cerca, que não descontextualiza o conhecimento visto que o ser está inserido no mundo e é parte dele. O ser para Morin (1998) é sempre uma organização ativa, produto de interação. O ser e realidade emergem juntos.

Entendemos que a complexidade parte de uma epistemologia aberta onde caibam a incerteza, a dialógica etc., bem como o sujeito esquecido pela ciência moderna. Maturana e Varela (1995) traz novas categorias emergentes como a autopoiese onde o ser humano se autoproduz continuamente em relação com o meio, dando condições de existência e possibilidades de resistência em seu viver/conviver cotidiano.

3.2 Transdisciplinaridade: diálogo entre saberes científicos e saberes humanisticos

A transdisciplinaridade nos remete a uma nova maneira de olhar e abordar a complexidade da vida. Direcionando o ensino não apenas como mera transmissão de saberes e técnicas, mas que favoreça o desenvolvimento de valores éticos. Uma educação que faça a tessitura entre saberes acadêmicos e experiências, tradicionais, de autoformação etc. Promovendo uma antropoformação do indivíduo.

> A materialização de uma pedagogia da condição humana que busca o desenvolvimento de uma consciência integral transdisciplinar, onde o ser e o estar estão imbricados, bem com o ser, o conhecer e o fazer, o sentir, o pensar e o agir. (MORAES, 2015, p. 20).

A influência do contexto geral de qualquer situação experimental, vem dar sentido e significado ao conhecimento, o reconhecimento de um terceiro incluído onde o contraditório passou a ser complementar, o reconhecimento de outras possibilidades de leitura de uma mesma realidade, organizando assim uma multirreferêncialidade são princípios da transdisciplinaridade. A dialógica moriniana que parte da lógica das relações com os saberes, para pensar não apenas a educação, mas à complexidade dos processos organizadores e criadores do mundo e da vida também ajuda a conduzir uma educação transdisciplinar.

> Uma educação que resgate o diálogo entre os elementos integrantes do triângulo da vida, constituído pelas relações indivíduo/sociedade/natureza; que resgate e valorize a vida no seu sentido mais amplo e em especial, a reconhecer nos ambientes de ensino e aprendizagem, percebendo-a como obra sempre aberta que se autoeco-organiza sempre que necessário. (MORAES, 2015, p. 21).

A transdisciplinaridade é nutrida por uma visão complexa da realidade, assegura um espaço de interconexão entre as disciplinas, uma educação intercultural, nutrida por uma pluralidade de olhares. (MORAES, 2015). Compreendendo que nosso mundo é criado com o outro, é vivenciado em comunhão com o outro a partir de uma causalidade circular de natureza recursiva. Fugindo de uma perspectiva tradicional de natureza positivista da ciência que concebe a realidade como ordenada, uniforme, estática e fragmentada, em que sujeito e objeto estão separados, propondo métodos que envolvam o diálogo e a incerteza;

> Métodos que levem o aprendiz a aprender a dialogar com a incerteza a perceber os antagonismos, as ambivalências, a tessitura comum, o diálogo entre as partes e o todo, reconhecendo a inseparabilidade sujeito/objeto, na qual ambos coevoluem naturalmente, imbricados um ao outro à medida que a realidade se transforma. (MORAES, 2015, p. 60).

A integração das diferentes dimensões fenomenológicas da realidade, onde o conhecimento é fruto das interações entre disciplinas e seus diferentes conteúdos disciplinares, transcendendo as

fronteiras disciplinares a partir da lógica do terceiro incluído onde traz a existência de uma terceira possibilidade de representação integrada do conhecimento pela dinâmica A e não A, compreendendo a dinâmica da realidade como uma dinâmica linear, são característica da transdisciplinaridade.

Nicolescu (2000) vem definindo muito bem transdisciplinaridade como aquilo que transcende as disciplinas, que está entre, através e além das disciplinas. Surgindo a indagação: Mas o que realmente está além dessas disciplinas? Como resposta temos: Ali se encontra o sujeito, o ser humano com toda a sua multidimensionalidade, imbricada em uma realidade complexa a ser conhecida, um sujeito que por séculos foi esquecido/adormecido e até mesmo esvaziado em suas dimensões pelo paradigma tradicional.

Explorando o conhecimento que está além da racionalidade abolindo o conhecimento singular dando espaço aos conhecimentos plurais. Trazendo para o processo de aprendizagem a "zona do sagrado "onde trabalha a intuição, a imaginação, a criatividade e o sagrado, indo em direção a um conhecer mais profundo das dimensões humanas, de maneira abrangente, interativa e global, ultrapassando barreiras ruma ao diálogo;

> Resgatar e unificar as polaridades do contraditório para que possamos transgredir e ultrapassar as fronteiras existentes, reconhecendo-as não mais como barreiras, mas como espaço de trocas de diálogo, de intercâmbios, de colaboração e conversações. (MORAES, 2015, p. 82).

Transcendendo a lógica binária, fragmentadora da realidade, a abordagem transdisciplinar ajuda a promover a alteridade, resgatando o respeito ao pensamento do outro, o saber e a cultura do outro diante de sua maneira dinâmica e complexa;

> Oferece a religação de saberes e a ecologia dos saberes, não apenas dos saberes disciplinares, mas também dos saberes experienciais, vividos, que são balizados pelas experiências e que, muitas vezes, requerem um procedimento paradoxal por parte daquele que conhece. (MORAES, 2015, p.83).

A abordagem transdisciplinar favorece essa ecologia dos saberes, reconhecendo a existência de conhecimentos plurais e diálogo entre os saberes acadêmicos e os saberes populares, provenientes de outras culturas (MORAES 2015). Promovendo junto a essa ecologia de saberes a ressureição do sujeito a partir do resgaste das histórias de vida. Possibilita o resgate da interação corpo/mente, pensamento/sentimento, conhecimento/autoconhecimento no processo de construção do conhecimento, gerando um conhecimento que colabora para religar o que antes estava separado,

fragmentado pelo paradigma tradicional, na busca de um conhecer mais global, integrado, profundo e com significados.

Apesar de toda sua proposta emergente a transdisciplinaridade ainda continua sendo desconhecida por grande parte do professorado e muitas vezes é utilizado de maneira confusa, ambígua e etérea. Segundo Nicolescu a transdisciplinaridade é; "(...) tudo que está entre as disciplinas, através das disciplinas e além de qualquer disciplina. Sua finalidade é compreender o mundo presente do qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento(...). " (NICOLESCU,1999, p.46).

O reencontro com o sujeito ao perceber a existência humana, reafirmando sua subjetividade abrindo para o conhecimento não apenas das disciplinas, mas também às histórias de vida e os saberes não acadêmicos, partindo de uma racionalidade aberta que dialoga com as ciências exatas, as artes, a espiritualidade, o imaginário e a intuição, abarcando todas as dimensões humanas sem deixar de lado a dimensão espiritual.

Se queremos romper com esse fracasso que a educação vem sofrendo precisamos romper com práticas fragmentas, avançando, indo além dos conteúdos disciplinares tendo como foco principal o desenvolvimento humano que está em processo de construção, desconstrução e reconstrução permanente dentro de uma perspectiva complexa, transdisciplinar e multirreferencial. Essa reconstrução faz parte da construção de uma consciência mais integradora, relacional e ecológica conduzindo um pensamento ecologizado fundada na interdependência entre indivíduo, sociedade e natureza.

Um pensamento ecologizado capaz de religar as coisas, de reconectar as diferentes dimensões da vida assim como os diversos saberes, reconhecendo que tudo está interconectado e em comunhão, rompendo assim com o paradigma da fragmentação e da separatividade (MORAES,2015).

Essa ecologia de saberes convida-nos a reconectar saberes valorizando os conhecimentos científicos e a sabedoria humana dentro de uma cosmovisão complexa. Maturana (1998) salienta que a aprendizagem deve compor todas as dimensões do ser integrando o corpo e espirito, o ser e o conhecer, o sentir e o pensar e o agir, evitando uma alienação e perca de sentido social e individual no viver.

Trabalhar sempre com base em um conhecimento contextualizado é um dos métodos da transdisciplinaridade visto que os sujeitos e o mundo se influenciam mutuamente. E para ser compreendido em sua multidimensionalidade o sujeito precisa ter suas dimensões cultivadas de diferentes maneiras.

É emergente a necessidade de resgatar a dimensão espiritual do sujeito negada pelo paradigma tradicional, sem dúvida educar a sensibilidade é um dos grandes desafios visto que e de conexão com a natureza ajudando a desenvolver intuição, imaginação, sentimentos e emoções.

Valorizar a construção do conhecimento a partir do diálogo e da construção coletiva, centrada na diversidade, na solidariedade, sustentabilidade a partir de uma lógica tenária uma prática pedagógica mais integradora capaz de romper a dualidade excludente.

> A transdisciplinaridade não combina com o pensamento único, com práticas instrucionistas, deterministas e fragmentadas da realidade, do sujeito em sua relação com o objeto. Aqui se valoriza, portanto, os processos críticos, criativos, emergentes, dialógicos, autorreguladores, reconhecendo a presença da autonomia do sujeito aprendente, mas uma autonomia que é sempre relativa, dependente de sua relação com o meio, o que, por sua vez, requer uma maior responsabilidade individual e coletiva nas mais diferentes proporções. (MORAES, 2015, p. 108).

Na transdisciplinaridade todos os saberes são igualmente importantes partindo de seus princípios (dialogicidade, intersubjetividade, interatividade, recursividade, hologramaticidade etc.) é necessário haver dialogo decorrente de uma causalidade circular como algo que sempre está em processo, algo inacabado, conhecimento das partes e do todo.

3.3 Ecoformação: na busca por uma nova consciência planetária

Nunca se fez tão necessário posicionarmos a favor de uma educação voltada para questões ambientais, sociais e ecológicas que promovam não apenas a sustentabilidade, mas uma regeneração da vida. Emerge a necessidade de formar gerações que melhor se relacionam com o ecossistema, com a natureza, com o mundo, abandonando a singularidade, o egoísmo, a separatividade avançando para um olhar ecossistêmico no qual todos estamos envolvidos em uma interdependência muito forte e presente em nosso dia a dia. Surge a necessidade de uma alfabetização ecológica que nos guia a um novo relacionamento do homem com a natureza.

Capra e Luisi faz uma abordagem necessária acerca da alfabetização ecológica, à sobrevivência da humanidade dependerá de nossa alfabetização ecológica, de nossa “capacidade para compreender os princípios básicos da ecologia e de viver em conformidade com eles. (Capra, 2014, p. 439). É preciso avanças rumo a uma visão complexa, transdisciplinar, multireferencial e global para desenvolver essa alfabetização ecológica

pois ela não sobrevive diante da fragmentação da realidade. Precisamos ensinar nossos estudantes a religar o que foi excluído/separado a partir de uma racionalidade aberta e plural.

Mas para que tudo isso venha fazer parte de nossa realidade educacional é preciso uma reforma urgente de pensamento para que possamos evoluir. Um pensamento que traga toda complexidade de nossa vida e da terra partindo das dimensões humanas. A ideia de homem separado da natureza implantada pelo paradigma newtoniano-reducionista de fragmentação precisa ser abolida, precisamos de um mundo nutrido pelo amor, pela fraternidade, pela inclusão de muitas coisas que por séculos ficaram as margens, por práticas participativa, aberta e plural para a construção de uma consciência mais humana rompendo uma racionalidade clássica e fechada em direção a uma racionalidade complexa e aberta. (MORAES, 2019).

Busca-se um paradigma que não dissolva o ser, a existência e a vida, mas que o compreenda sem deixar perder as conexões consigo mesmo, com suas emoções, sentimentos, numa formação integral. É preciso desenvolver práticas cotidianas da vida do sujeito resgatando o verdadeiro sentido das coisas e da vida, na busca de ver o mundo com outros olhos, de ver tudo com os olhos do coração, reconhecendo seu papel e sua importância diante da sociedade. Construindo uma nova visão de mundo a partir de uma cosmovisão fundada na ética do cuidado, da atenção, do amor. (MORAES,2019). Partindo da conclusão que: “O indivíduo e meio constituem uma totalidade complexa, o funcionamento de um depende da dinâmica operacional do que acontece no outro”. (MORAES, 2019, p. 104).

A ecoformação busca conduz uma educação transformadora e sustentável com consciência ecológica e ética solidária, dialogando com o cotidiano e com a complexidade da vida e a multidimensionalidade da realidade que nos envolve dentro de nossa inteireza humana.

> As experiências formadoras estão sempre banhadas pelas emoções e intuições, nutridas pelos sentimentos e afetos, iluminadas pelo imaginário e pela criatividade, enfim, por tudo aquilo que constitui a inteireza humana. (MORAES, 2019 p. 117).

O processo de formação envolve a totalidade humana, “por isso a formação se dá a partir de uma perspectiva multireferencial, pautada nas relações do indivíduo consigo mesmo (autoformação), com o outro (heteroformação) e com os objetos da cultura e do meio natural (ecoformação).”(MORAES, 2019 apude PINEAU 2003, p. 120). Para Sammerman esse processo formativo se dá da seguinte forma;

> O termo autoformação apareceu antes dos outros dois, catalisando as pesquisas sobre a autonomização dos autores pela apropriação de seu poder de formação. Personalizando, individualizando e subjetivando a formação. A autoformação é a apropriação do sujeito de sua própria formação. (...) o termo heteroformação designa o polo social da formação, os outros que se apropriam da ação educativa-formativa da pessoa. O termo ecoformação é a dimensão formativa do meio ambiente material, que é mais discreta e silenciosa do que as outras. (SAMMERMAN, 2006p. 59)

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A trilha epistemológica para educação ecoformadora busca reconectar o homem a sua vivência a seu espaço de maneira que haja um diálogo entre conhecimentos científicos e humanísticos na busca por uma formação e transformação pessoal, social, integral e global.

Consegue chegar um resultado parcial e provisório da pesquisa onde conclui que, a educação para ser transformadora, integrada e global ela deve tecer relacionamentos com essa ecologia de saberes presente nos ambientes escolares, reconhecendo o ser em sua totalidade indivisa, integrando conhecimentos e humanidades a partir de uma visão sistêmica e integrativa do conhecimento.

Com aptidão ao diálogo a partir da complexidade e da transdisciplinaridade os professores possamos reconectar a vida, a vivência, propondo uma educação capaz de valorizar e compreender a diversidade humana e as relações culturais que nela se constituem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivemos em uma ontologia complexa onde o sujeito, objeto, realidade e natureza são inseparáveis entre si, visto que o ser e a realidade emergem juntos em uma dinâmica não linear, uma realidade dinâmica, relacional, multidimensional, complexa. Uma realidade cada vez mais complexa e relacional por isso a importância de uma epistemologia aberta e plural capaz de dialogar de religar o que foi separado, articulando as relações entre sujeito, objeto, indivíduo e contexto, entre o todo e as partes, Moraes nos orienta quanto esse processo;

> Consiste em ligar, em distinguir, mas sempre religando o que a análise tentou separa, contextualizando o que ficou dissociado ou apartado, complexificando aquilo que foi

> indevidamente simplificado, como as relações entre sujeito e objeto, entre indivíduo e contexto, entre produto e produtor. (MORAES ,2019, p. 107).

Assim precisamos aprender a pensar de forma complexa e a compreender o complexo, religar os objetos do conhecimento colaborando para uma visão complexa que nos ajude a unir todas as dimensões humanas. Percebendo o sentido das coisas, das relações, das interconexões entre o todo e as partes, uma pedagogia da vida e para a vida.

É preciso de práticas que dialoguem com a vida, com o contexto, com o indivíduo, com a sociedade e com a natureza, ampliando olhares e abrindo os campos de conhecimento, partindo para um pensamento ecossistêmico, reintroduzindo o sujeito na construção do conhecimento.

> A ecoformação promove a "ressureição do sujeito "em detrimento da objetividade paralisante do paradigma tradicional da ciência ao permitir o cruzamento dos saberes, a religação entre saberes científicos com os saberes humanísticos, existenciais e espirituais, dando ensejo a uma nova antropoformação, a partir do qual se resgata a subjetividade humana [...]. (MORAES, 2019, p. 123).

Diante desse resgate a complexidade trilha caminhos que valoriza o olhar global que outrora não era possível devido o pensamento fragmentado dissociado da vida. Um pensamento onde a produção do conhecimento e integrado aos diferentes saberes percebendo o universo como um todo indissociável.

Segundo Pinho a importância de perceber a vida a partir de uma dimensão global:

> Perceber a vida a partir de uma dimensão global é entender que cada contexto está ligado às partes e ao todo. Que a ação de ontem inter-retroage hoje, ela tem um sentido de início, que, ao se finalizar, não é um fim em si mesmo: ao contrário, significa um recomeço, em que a parte está no todo e o todo está na parte. (PINHO, 2018 p. 443).

O estudo sugere reconectar-se no sentido de construir, nutrir e educar comunidades, ser sustentáveis, nas quais podemos satisfazer nossas aspirações e nossas necessidades sem diminuir as chances das gerações futuras, inclusive que se manifeste nas comunidades educativas com capacidade de deslocar a própria atenção de um lado para o outro entre níveis sistêmicos de pensar e sentir o mundo.

REFERÊNCIAS

MATURANA, H. e VAELA, F. **A árvore do conhecimento**. Campinas: Psy.1995.

MATURANA,H. **Da biologia à psicologia**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1998.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**/Maria Cândida Moraes - Campinas, SP: Papirus, 1997. (Coleção Práxis).

MORAES, Maria Cândida. **Ecologia dos Saberes: complexidade, transdisciplinaridade e educação. Novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais**. São Paulo: Antakarana/Willis Harman House, 2008.

MORAES, Maria Cândida. **Transdisciplinaridade, criatividade e educação: Fundamentos ontológicos e epistemológicos**/Maria Cândida Moraes, colaboração de Juan Miguel Batalloso Navas. - Campinas, SP: Papirus, 2015.(Coleção Práxis).

MORAES, Maria Cândida. **Saberes para uma cidadania planetária: homenagem a Edgar Morin** / Maria Cândida Moraes. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2019.

MORIN, Edgar. **O paradigma perdido: A natureza humana.** Sintra: Europa-América, 1990.

MORIN, Edgar. **Epistemologia da complexidade.** In: SCHNITMAN, D.F. (org.) Novos paradigmas, cultura e subjetividade. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

NICOLESCU, B. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 1999.

PINHO, Maria José. **Complexidade, ecoformação e transdisciplinaridade: por uma formação docente sem fronteiras teóricas**. Disponível: https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/5123. Acesso em dezembro de 2019.

SOMMERMAN, A. **Formação e transdisciplinaridade:** Uma pesquisa sobre a emergência formativas do CETRANS. Dissertação de mestrado, apresentado à Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Nova Lisboa e à Université François Rabelais de Tours. Lisboa: 2003. In: http://www.redebrasileiradetransdisciplinaridade.net/mod/resource/view.php?id=18. Acesso em 05/01/2020.

SOUZA, Kênia Paulino de Queiroz. **Práticas pedagógicas criativas: uma perspectiva trasndisciplinar do século XXI.** Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Tocantins (UFT), Palmas TO, 2016.

VIZOLLI, Idemar. **Interculturalidade e os desafios da formação docente na escola**. Anais II Interfor, VII Enforsup – Palmas, Tocantins, Brasil. 2017.

NICOLESCU,B. **Um novo tipo de conhecimento: transdisciplinaridade**. In: SOMMERMAN, A.; MELLO, M.F. de e BARROS, V.M. de (org). Educação e transdisciplinaridade II. São Paulo: Triom, 2000.

PINEAU, G. (s.d.). **A autoformação no decurso da natureza**. [Disponível na internet: http://cetrans.com.br/textos/a-autoformacao-no-decurso-da-vida.pdf, acesso em 15/01/2020.

31/JUL e 1 e 2/AGO 2020
IV CONEPI
IV CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO & PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES
conepi.contatosempreendimentos.com.br
Evento 100% Online

O PERFIL TRADICIONAL DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR: REFLEXÕES SOBRE UMA MUDANÇA NECESSÁRIA

CORDEIRO, Carla Priscilla Barbosa Santos.
Professora do CESMAC, Doutora em Educação pela UFAL.
E-mail:carlapriscilla@cesmac.edu.br.

PALMEIRA, Lana Lisiêr de Lima.
Professora da UFAL, Doutora em Educação pela UFAL.
E-mail: lanallpalmeira@outlook.com.

OLIVEIRA, Arary Lima Galvão de.
Professor da UFAL, Doutor em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba.
E-mail: arary.lgo@outlook.com.

RESUMO

Este trabalho analisa as visões tradicionais que permeiam a avaliação da aprendizagem no ensino superior. Por muito tempo, a avaliação era enxergada no ensino superior com um viés negativo, como forma de seleção e classificação dos indivíduos. Essa visão da avaliação era baseada em uma relação verticalizada entre professores e alunos, em que os primeiros assumiam a centralidade do processo educativo em detrimento dos segundos, que precisavam apreender o máximo de conteúdos que eram repassados. Assim, a avaliação passava pela rotina de tarefas e provas com o objetivo de verificar a aprendizagem, em que o professor assumia uma postura de controle gerando o medo generalizado dos alunos em relação ao momento da avaliação. O objetivo geral desta pesquisa é analisar a visão tradicional da avaliação no ensino superior, permitindo-se que seja realizada uma reflexão sobre a necessidade de uma avaliação dialética e processual nesse nível de formação. Como resultados, foi possível observar que a visão tradicional da avaliação da aprendizagem precisa ser superada a partir de uma série de ações que envolvem uma mudança nas políticas públicas para o ensino superior, ações das IES e professores. Partiu-se de uma metodologia qualitativa, a partir de pesquisa bibliográfica, a partir de autores que analisam a temática, como Hoffman (1995); Saul (2010); Perrenoud (1999); Vianna (2005); Abrecht (1994), dentre outros.

Palavras-chave: Avaliação. Aprendizagem. Ensino Superior. Professor.

INTRODUÇÃO

Um dos maiores problemas do ensino superior, na contemporaneidade, é a qualidade das

práticas de ensino que são realizadas em sala de aula. Professores que assumem o protagonismo da produção do conhecimento; aulas meramente expositivas; avaliações que se resumem à aplicação de provas, testes e a realização de seminários, dentre outros instrumentos, são exemplos de práticas bastante comuns no ensino superior.

Foi justamente neste contexto que a ideia desta pesquisa surgiu partindo da realidade que ainda é vista no ensino superior sobre a avaliação da aprendizagem. Este é um dos pontos mais frágeis dos problemas inerentes ao ensino superior. Trata-se de um tema que tem sido pouco debatido dentro das faculdades e universidades porque ainda prevalecem várias das tradições históricas que resumem a avaliação à aplicação de exames para fins de aferição da quantidade de conhecimento que foi apreendido pelos estudantes, tomando-se como parâmetro o programa de curso sob a ótica do professor. Mesmo na contemporaneidade, com os avanços científicos em todas as áreas, a relação entre Pedagogia e as demais áreas do conhecimento permanece debilitada, neste sentido, pois a avaliação do ensino e aprendizagem ainda se reveste de um instrumento de classificação e exclusão social dentro dos cursos.

Em vez de servir como uma forma de melhorar o processo de ensino e aprendizagem, a avaliação em seu viés tradicional reitera um modelo de ensino ultrapassado, corroborando sua precarização no quadro do ensino superior brasileiro. Por isso, essa temática foi escolhida como objeto desta pesquisa, uma vez que se tornou urgente a necessidade de ressignificar essa prática.

Como objetivo principal, este artigo busca analisar a visão tradicional sobre a avaliação da aprendizagem, no ensino superior, para realizar propostas voltadas a mudança do perfil por ela assumido ainda hoje.

A partir de uma metodologia qualitativa, foi realizada uma pesquisa bibliográfica nos principais autores que estudam a avaliação da aprendizagem, permitindo-se que as visões tradicionais pudessem ser discutidas e ressignificadas. Ao final, foram realizadas sugestões e propostas para melhorar as práticas avaliativas no ensino superior.

1 A VISÃO TRADICIONAL SOBRE A AVALIAÇÃO

De forma geral, a avaliação (sob um viés tradicional) é enxergada negativamente tanto pelos alunos quanto pelos professores, na medida em que sua realização castra ou sufoca o processo educativo. Não é à toa que é enxergada como um monstro de várias cabeças, como explica Hoffman

(1995). Em outras palavras, a avaliação é vista como uma etapa penosa, pois sua significação está ligada a concepções equivocadas do que é o processo educativo e dos seus objetivos. Neste sentido, pontua Saul (2010, p. 52):

> A avaliação do ensino e aprendizagem, definida como uma das dimensões do papel do professor transformou-se numa verdadeira "arma", em um instrumento de controle que tudo pode. Através deste uso exacerbado do poder, o professor mantém o silêncio, a "disciplina" dos alunos; ganha a "atenção" da classe, faz com que os alunos executem as tarefas de casa, não esqueçam os materiais...

São várias as reações à avaliação. Do ponto de vista dos alunos, é difícil contrargumentar com o fato de que grande parte do processo avaliativo está centrado na aplicação de testes reiteramente arbitrários, que levam em consideração a visão específica do professor em relação a dado conteúdo ou temática. Neste sentido, Hoffman (1995) explica que uma avaliação tradicional, que esteja ancorada em premissas classificatórias e burocráticas, desenvolve-se sob o prisma dos princípios da descontinuidade, segmentação e parcelarização do conhecimento. Em outras palavras, a ausência de reflexão sobre o processo de ensino transforma a avaliação em um momento isolado das construções realizadas em sala de aula, apartando-se do trabalho que deveria ser desenvolvido por professores e alunos, na construção do conhecimento. Como a avaliação se resumirá a aplicação de provas, realização de atividades e trabalhos, o objetivo do processo de aprendizagem acaba por se desnaturar, tornando-se a simples aprovação na disciplina.

Dentro do ensino superior, essa forma de pensar a avaliação como uma rotina de tarefas e provas com o objetivo de atestar o conhecimento se tornou usual e foi incorporada a cultura universitária. Isso porque historicamente a avaliação se traduzia no momento de identificar se os alunos dominavam a teoria e reproduziam da melhor maneira os conhecimentos que lhes tinham sido repassados. Neste sentido, as modalidades usuais dos primeiros cursos superiores eram as sabatinas:

> No período histórico, que data de 1549 a 1759, não havia ainda uma estrutura sistematizada de avaliação da aprendizagem. Porém, conforme Aranha (1989), o ensino jesuítico possuía uma metodologia própria baseada em exercícios de fixação por meio de repetição, com o objetivo de serem memorizados. Os melhores alunos auxiliavam o professor a tomar lições de cor dos outros, recolhendo exercícios e tomando nota dos erros e de faltas diversas, e eram chamados de decuriões. As classes inferiores repetiam lições da semana todos os sábados. Daí, a expressão "sabatina", utilizada durante muito tempo para indicar formas de avaliação (COMIS, 2006, p. 137).

Essa lógica repartia o processo de ensino e aprendizagem em várias etapas separadas e incomunicáveis, dando à avaliação uma conotação eminentemente negativa. Por isso, uma das ideias

que precisam ser superadas, dentro do âmbito do ensino superior, é a ideia de que a avaliação é um momento isolado dentro do desenvolvimento da aprendizagem, que se resume à aplicação de provas.

A nota ou conceito que se confere aos alunos, dentro dessa lógica tradicional da avaliação, é atribuída com o objetivo de hierarquizar os indivíduos a partir de sua capacidade de rememoração de conteúdos para selecionar os mesmos para ocupar os melhores postos no mercado de trabalho e na burocracia estatal. Isso consolida uma cultura de competitividade, dentre os alunos, que passam a estudar com o objetivo de atingir o patamar máximo nessa escala de valores. Isso deturpa a essência do ato educativo, que passa a servir ao objetivo político do Estado – classificar os indivíduos a partir das competências, habilidades e conhecimentos que têm para atuarem em prol do mercado. A nota representa, uma forma de poder por parte do professor, que passa a rotular alunos com base em seu desempenho. O erro é visto apenas como uma falha do aluno, que de alguma maneira não evoluiu no processo de aprendizagem.

Professores e alunos devem se imbricar ao longo de todo o processo de aprendizagem, pois é a reflexão conjunta desses dois polos que permite que o aluno possa compreender sua realidade e produzir conhecimento. Ao invés de se criar uma hierarquia, dentro da sala de aula, ambos devem atuar conjutamente para a produção do conhecimento. Sobre isto, Saul (2010, p. 54) explica: “A relação que se estabelece entre o pesquisador e o pesquisado é de natureza passiva: o objeto deve fornecer evidências para o avaliador que as julga ou que as organiza e sintetiza, oferecendo-as ao julgamento do decisor”. O retorno do processo avaliativo, com a análise dos dados e produção de relatórios sobre as dificildades e dúvidas dos alunos, dificilmente se realiza, deixando sem resposta, muitas vezes, os maiores interessados, que são os alunos.

Assim, a postura do professor também é um elemento que sustenta o viés negativista que a avaliação acaba por apresentar, na medida em que se transforma em um instrumento de cobrança e imposição de controle, gerando, em contrapartida, o medo generalizado do aluno em relação ao momento da avaliação. É neste sentido que se manifesta Perrenoud (1999, p. 9), ao afirmar que “há sempre alguém para denunciar a severidade ou o laxismo, a arbitrariedade, a incoerência ou a falta de transparência dos procedimentos ou critérios de avaliação”. É dessa situação em que o professor se coloca como autoridade máxima que surgem os abismos entre professor e aluno, realidade que precisa ser superada dentro do ensino superior brasileiro.

Isto porque se tornou uma prática comum, ao longo da história do ensino superior, que o próprio ato de ser professor fosse reflexo, antes de qualquer coisa, do exercício de uma função nobiliante dentro do Estado, o que vai revestir o professor de uma pseudo autoridade, em sala de aula,

que surge a partir de sua função externa ao espaço educativo. A hierarquia que se percebe em sala de aula, nessa conjuntura, surge antes mesmo do contato entre professor e aluno, pois nasce no ambiente político, em repartições públicas, no próprio ambiente social onde se cria uma cultura geral de escalonamento entre indivíduos a partir de sua origem, riqueza ou formação. O aluno, por seu turno, deveria se encantar com a posição ocupada pelo professor, fora da sala de aula, devendo-lhe respeito e obediência. Deveria absorver os conteúdos que lhe eram repassados, para que, assim, pudessem alçar condições de ocupar futuramente os mesmos cargos e adquirir o mesmo préstígio social. Com a completa inversão do papel do professor e aluno, a sala de aula se torna um lugar organizado com base em hierarquias e papeis, criando não um abismo, mas verdadeiramente dois mundos, em que professor e aluno não se misturam. A avaliação, assim, vai se tornar no instrumento, por excelência, de controle, seleção e classificação dos alunos, reiterando a posição de superioridade de docentes em sala de aula. Neste sentido, Hoffman (1995, p. 19) bem traduz o espírito das práticas docentes dentro da educação brasileira:

> Sentenças irrevogáveis. Juízes inflexíveis. Réus, em sua maioria, culpados. O professor cumpre penosamente uma exigência burocrática e o aluno, por sua vez, sofre o processo avaliativo. Ambos perdem nesse momento e descaracterizam a avaliação de seu significado básico de investigação e dinamização do processo de conhecimento.

Do âmbito didático-pedagógico, esse viés tradicional desconsidera aspectos de fundo, buscando, essencialmente, atribuir uma nota, um conceito, classificando os indivíduos, perpetuando o contexto de desigualdade em que a própria sociedade se encontra. É preciso superar a visão tradicional da avaliação que a reduz a um instrumento arbitrário de seleção e classificação dos indivíduos, pois se trata de uma visão reducionista do que vem a ser de fato a avaliação do ensino e aprendizagem.

Neste sentido, importante reconhecer a pluralidade de formas e instrumentos nos quais a avaliação pode se revestir, e na enorme quantidade de suas etapas. Como defende Vianna (2005, p. 29), “[...] é preciso não esquecer, contudo, que ao avaliar, implicitamente, também se está avaliando algo mais, representado por habilidades, interesses e valores”. Ela não começa e finda na aplicação de uma prova. Muito além, começa antes do início do período letivo, quando o docente pára para planejar, com base no currículo do curso e em seu projeto político pedagógico. Passa, assim, por várias fases, inclusive por um momento em que o docente procede à observação de seus alunos, do conhecimento por eles obtido/construído, mas também da realidade em que cada aluno está inserido e seu respectivo contexto. Independentemente da maneira que seja desenvolvida e do tipo de

avaliação que realiza, ela precisa, de maneira necessária, levar a conjuntura no qual se realiza em consideração, a partir da ação docente de observação e acompanhamento.

1.2 A problemática do uso exclusivo da avaliação somativa no processo de ensino e aprendizagem

Uma das questões mais emblemáticas da avaliação é a sua utilização ao final da disciplina, separada de todo processo de ensino e aprendizagem. Essa forma de utilização da avaliação acaba reforçando o modelo de ensino tradicional baseado na verticalidade da relação professor-aluno. Trata-se da avaliação com caráter exclusivamente somativo.

Esta busca, essencialmente, verificar se houve ou não a aprendizagem dos indivíduos, aplicando-se punições àqueles que não adquiriram os conhecimentos necessários para avançar às etapas seguintes da formação escolar ou universitária. Rejeita-se o erro, pois ele é visto como um defeito inerente ao processo de aprendizagem, que nasce de alguma incapacidade do aluno (ABRECHT, 1994). A partir dos valores e objetivos do programa, o professor realiza atividades e julga o resultado, o que pode ser realizado a partir de instrumentos como questionários, pesquisas, entrevistas, observações e testes, como as provas, por exemplo, com o objetivo de verificar se os alunos apreenderam o conteúdo.

Algumas críticas podem ser realizadas ao modelo, como destaca Abrecht (1994). O que se percebe, das tradicionais práticas pedagógicas que ensejam o uso da avaliação somativa, é que as técnicas utilizadas para subsidiar a verificação da aprendizagem, como testes, podem não produzir resultados totalmente confiáveis, quer seja porque o professor pode não compreender o que está medindo, quer seja porque o instrumento de medida nem sempre é utilizado de maneira correta. Isso significa, em outras palavras, que mesmo uma avaliação que busque identificar o domínio de um dado conteúdo pelos alunos (de viés quantitativo) pode acabar não servindo ao seu propósito.

Além disso, deve-se olhar com cautela para os padrões de aprovação/reprovação que são adotados nesse modelo. Um aluno é considerado apto a avançar em seus estudos quando atinge uma determinada quantidade de pontos, geralmente obtida a partir de uma média aritmética ou do somatório de pontos dos testes e atividades realizados. Essa espécie de medida leva a decisões arbitrárias, que indicam o quão preparado está um aluno a partir de seus erros e acertos. A nota se torna, então, o elemento central desse tipo de avaliação, bastando que o aluno atinja uma quantidade

mínima de pontuação em uma disciplina. Isso leva a inúmeras distorções no sistema: os alunos passam a estudar em função de uma nota, pois ela lhe classifica em uma hierarquia social superior dentro do espaço educacional. Deixa-se de lado a capacidade de produção de conhecimentos, de reflexão crítica, de correlação entre teoria e prática, o diálogo com a realidade, o olhar analítico do sistema, dentre outras coisas que levariam o aluno a romper com seu próprio *status* intelectual e cultural.

Outro ponto que levanta discussões é a análise (qualitativa) dos resultados. Poucos professores se debruçam sobre os seus resultados, para os interpretar de acordo com os seus objetivos. Nessa ótica, a avaliação perde totalmente seu sentido, pois ao invés de servir como um instrumento que serve ao processo de ensino e aprendizagem se transforma em um momento apartado de uma disciplina, sendo um fim em si mesma. Consequentemente, o resultado será catastrófico: ao invés de o aluno focar suas energias no processo de aprendizagem, na construção real e efetiva do conhecimento, ele passa a se preocupar com a satisfação do critério "avaliação", para que assim possa avançar no curso e seguir rumo a sua formação profissional. A produção de conhecimento, assim, é substituída pelo processo de decorar ou memorizar o máximo de informações, que se tornam vazias sem uma correlata produção do seu sentido no contexto individual do aluno.

Além disso, algo que precisa ser destacado é a ausência de auto avaliação por parte de alunos e, muitas vezes, dos próprios professores. O aluno vai bem quando atinge a média esperada, quando sua nota o legitima para avançar para a próxima etapa dos estudos. Nesse modelo, dificilmente um aluno que logra êxito em um dado período irá realizar a auto avaliação de seu aprendizado, identificando suas deficiências e buscando saná-las para uma efetiva produção do conhecimento. Até mesmo a reprovação pode gerar esse efeito, pois ao invés de o aluno buscar as respostas para a sua ausência de aprendizado, ele volta à sala de aula com a intenção de atingir uma média a partir de mais memorização e estudo da disciplina, o que nem sempre leva ao aprendizado real.

O professor, por seu turno, deve realizar continuamente a auto avaliação de seu desempenho, identificando o resultado de sua ação pedagógica para o programa e alunos. Mas, muitas vezes, o docente se conforma com os resultados objetivamente alcançados, gerando a atrofia do processo de ensino e aprendizagem. Estas reflexões não indicam a inutilidade dos testes como instrumentos de avaliação. Utilizados ao longo do processo educativo e com finalidades bem definidas, podem ajudar no percurso formativo do estudante, de acordo com Santos (2016). São provocações sobre como estes tipos de avaliações, que levam em consideração o quanto o aluno aprendeu, de forma isolada, tornam-se prejudiciais em qualquer ambiente educacional, multiplicando falhas e vícios entre docentes e discentes.

2 COMO MUDAR O PERFIL DA AVALIAÇÃO? REFLEXÕES SOBRE UMA MUDANÇA NECESSÁRIA

Diante da constatação de que existe uma visão equivocada sobre a avaliação da aprendizagem no ensino superior, importante pensar em estratégias para ressignificar não apenas o conceito equivocado que a avaliação tem assumido nesse nível de ensino, a partir da ação pedagógica que é realizada nos cursos. Deve-se compreender que o problema por trás da avaliação da aprendizagem passa por três âmbitos: da regulação estatal, das políticas institucionais IES expressas nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) e pela própria ação docente em sala de aula.

2.1 Ações no âmbito regulatório

Isto porque os diversos governos que passaram pelo país tentaram imprimir no ensino superior brasileiro uma lógica utilitarista. A formação nesse nível não pode ser rebaixada a uma simples formação para o mercado de trabalho, ou seja, uma formação exclusivamente técnica e profissional. É neste sentido que se têm produzido políticas públicas diversas no ensino superior, partindo da lógica que só um conhecimento útil ao desenvolvimento econômico deve receber investimentos, o que não seria o caso, por exemplo, das ciências sociais e humanas, sistematicamente deixadas de lado em matéria de desenvolvimento de pesquisas (SÔNEGO, 2015).

No âmbito macro, da regulação da educação superior, existem dispositivos que hoje impõem, no mínimo, que a avaliação nas IES assuma ao menos o viés formativo, garantindo-se que a ação pedagógica possa ir além da mera reprodução de saberes (SINAES, 2017a; 2017b). A imposição dessa previsão ocorre nos instrumentos avaliativos do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), que delineiam os contornos mínimos das práticas avaliativas, o que acaba sendo refletido no Projeto Político Pedagógico (PPP) das IES. Só que se deve levar em consideração alguns fatores que prejudicam a atuação regulatória do Estado na verificação desse perfil formativo da avaliação, como a ausência de reflexão sobre o campo da pedagogia, didática e avaliação, saberes muitas vezes ausentes da formação dos docentes que atuam no ensino superior.

A melhoria da qualidade do ensino e avaliação passa, necessariamente, pelo âmbito regulatório, pois é a partir deste que o Estado, ao menos em tese, pode garantir a qualidade no ensino superior. Por isso, um acompanhamento que possa modificar o cenário em que os cursos atualmente se encontram passa por um acompanhamento adequado do Estado, que precisa interferir e impor modificações na estrutura e organização dos cursos que não atinjam um padrão mínimo de qualidade.

Deve-se lembrar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996) prevê que a formação para a docência do ensino superior deve se dar, preferencialmente, em nível de mestrado ou doutorado. Seguindo esse raciocínio, deve-se reconhecer a necessidade de se incluírem nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* disciplinas que estejam voltadas à formação do professor, que privilegiem a compreensão da prática educativa como um todo, e não apenas o planejamento didático. A título de sugestão, disciplinas como história do ensino superior, psicologia da aprendizagem, currículo, didática, avaliação da aprendizagem, dentre outras, poderiam ser incluídas nesses cursos com cargas horárias adequadas, que levassem em consideração a complexidade dessas áreas de estudo. Isso passa pelo âmbito das políticas educacionais e regulatórias, pela modificação da legislação vigente e organização dos próprios cursos.

2.2 Ações nas IES

No plano institucional, algumas ações podem modificar as práticas de ensino e avaliação, melhorando sua qualidade. A começar pelo planejamento educacional, que deve englobar os valores da IES em relação à educação que se pretende e, por consequência, as práticas de ensino e formas de avaliação que podem ser usadas para atingir suas finalidades.

O PPC das IES precisa ser construído coletivamente, não pode ser feito por um grupo de pessoas isoladas na gestão de uma instituição, pois isso estimula a fragmentação das ações e do conhecimento, práticas tradicionais de ensino, a divisão estanque do currículo em áreas do conhecimento e não sua integração, além de avaliações desvinculadas dos objetivos pretendidos para a educação no âmbito da IES. Trata-se de uma forma de permitir ao professor compreender melhor o ambiente educacional, as necessidades sociais, os objetivos coletivos, voltando suas ações para sua concretização. A construção coletiva envolve também discentes, comunidade, além de gestores e funcionários da IES, permitindo um debate amplo sobre o caminho que se busca na educação.

Além disso, as IES devem estimular e propiciar a contínua formação do corpo docente para atuação dentro e fora de aula, em atividades de ensino, pesquisa e extensão; a auto avaliação e a avaliação institucional, apropriando-se dos resultados para melhorar a gestão e as práticas docentes em sala de aula; acompanhar o planejamento das atividades de ensino e avaliação por cada professor, verificando a coerência entre o planejamento individual da ação docente e o coletivo no PPC.

Não se quer dizer, com isso, que os professores devam perder sua margem de ação no âmbito da sala de aula, ou mesmo que devam ser fiscalizados a todo tempo, ao contrário: o PPC é um documento que funciona como um direcionamento geral, e os valores, objetivos e metas que contém devem ser refletidos no planejamento docente, fazendo necessário um acompanhamento da gestão nesse âmbito. Neste sentido, faz-se necessária a avaliação do planejamento docente como forma de identificar que ações estão acontecendo na prática, dando vida ou não aquilo que foi desenhado no PPC.

Não se pode esquecer que o processo de mercantilização, pelo qual todo ensino superior passou ao longo das últimas décadas, gerou o aprofundamento da crise pelo qual o ensino superior tem passado. Exemplos podem ser dados nesse sentido: salas de aula lotadas, ausência de investimento em pesquisa e extensão, péssimas remunerações docentes... São apenas alguns dos exemplos que ilustram como a mercantilização tem efeitos nocivos sobre o processo de precarização das práticas de ensino e avaliação, algo que precisa ser revisto no âmbito das políticas públicas para o ensino superior brasileiro. Pensar a qualidade da educação envolve a reflexão minuciosa sobre o tipo de educação que se quer e como ela pode ser alcançada. O Estado não pode se eximir dessa responsabilidade, tampouco a sociedade, que deve acompanhar e participar da edição de normas e políticas públicas que busquem uma educação superior de qualidade.

2.3 Ação docente

Além disso, não se pode esquecer que todo professor, qualquer que seja seu nível de ensino, precisa dar continuidade a sua formação, o que não é responsabilidade apenas da IES no qual trabalha, mas, e principalmente, sua, pois cabe a ele a compreensão dessa necessidade de contínuo aprimoramento inerente à atividade docente.

Os problemas inerentes à qualidade das práticas de avaliação e ensino nos cursos superiores têm suas raízes na forma tradicional como o professor realizava a docência: historicamente, fazia-se

do magistério superior um “bico”, e, portanto, não havia um estudo prévio sobre as práticas que seriam realizadas em sala de aula, ou mesmo preparação para isso. O resultado são as posturas verticais em sala de aula, que se torna um espaço dividido por hierarquias, com o objetivo de selecionar, classificar, rotular indivíduos através da verificação da aprendizagem.

Superar essa cultura que se formou ao longo da história dos cursos superiores envolve uma formação para a docência com a reflexão sobre o papel do professor e que observe as metodologias do ensino e avaliação da aprendizagem.

CONCLUSÃO

O modelo de educação que ainda prevalece no ensino superior brasileiro é autoritário e conservador, pois concebe no docente o protagonismo exclusivo da produção do conhecimento em sala de aula, para que se formem indivíduos que se encaixem nos padrões impostos dentro da ordem social capitalista. Se a sociedade é dividida em classes sociais, com estratificações e hierarquias que garantem aos indivíduos acesso diferenciado aos mais variados bens da vida, nascendo daí a competitividade que é inerente ao sistema, obviamente que o sistema de ensino superior vai refletir essa estrutura, dando à avaliação do ensino e aprendizagem o papel de perpetuar essa divisão dentro do sistema educativo.

Ainda hoje a avaliação do ensino e aprendizagem tem se resumido, de forma geral, à aplicação de testes, provas, realização de trabalhos, seminários, pesquisas. Todos os esses instrumentos podem ser utilizados como etapas da avaliação do ensino e aprendizagem, mas esta não pode se resumir neles. Caso contrário, não se realiza uma avaliação propriamente dita, mas apenas a verificação da aprendizagem, ou seja, a identificação de acertos e erros dos discentes em reproduzir os pontos de um programa educacional.

A avaliação faz parte do processo de ensino de maneira intrínseca. Não se trata de um momento estanque, cuja realização deva se dar ao final do cumprimento de um programa, mas de um processo contínuo que deve se desenvolver de maneira planejada, para que os fins do processo educacional possam ser alcançados. Mais que isto, a avaliação deve assumir um papel dialético, diagnóstico, dialógico e mediador, uma vez que torna os alunos protagonistas do próprio conhecimento. Ela desvela realidades, desperta o olhar crítico e inquiridor do aluno sobre o objeto cognoscente, permite que a teoria discutida em sala de aula altere a realidade, transformando-a para

melhor. Isto se for desenvolvida sob um viés construtivista, que reconheça a necessidade de formar mentes pensantes, que busquem alterar a realidade em que vivem.

É preciso destacar, por fim, que são vários os fatores que contribuem para a precária qualidade das práticas avaliativas no ensino superior, o que vai além da atuação docente em sala de aula. As políticas públicas sobre esse nível de ensino precisam ser revistas, bem como os atos regulatórios e a atuação das IES. Por isso, ao Estado recai o dever de realizar uma reforma ampla no campo da educação superior para não apenas melhorar a qualidade da avaliação da aprendizagem, mas as práticas educativas como um todo.

REFERÊNCIAS

ABRECHT, Roland. **Avaliação formativa.** Tradução de José Carlos Tunas Eufrásio. Rio Tinto/Portugal: Edições Asa, 1994.

BLOOM, B. S. *et al.* **Taxonomy of educational objectives.** New York: David Mckay, 1956.

COMIS, Daniela. A função social da escola e da avaliação da aprendizagem. **Revista Dialogia,** São Paulo, v. 5, p. 135-144, 2006.

FERRAZ, Ana Paula do C. Marcheti; BELHOT, Renato Vairo. Taxionomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Revista Gestão & Produção**, São Carlos, SP, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora:** uma prática em construção da pré-escola à universidade. 33.ed. Porto Alegre: Mediação, 2014a.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação:** Mito & Desafio. 16.ed. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1995.

HOFFMANN, Jussara. **O jogo do contrário em avaliação.** 9d. Porto Alegre: Mediação, 2014b.

LANDSHEERE, V. de. L'evaluation formative au servisse d'une ecole sans echec. *In* **Revue Informations Pédagogiques**, Liege, FR, n. 38, dec. 1997.

LUCKESI, Cipriano. C. **Avaliação da aprendizagem escolar.** São Paulo: Cortez, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação:** da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica**: desafios e perspectivas. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória:** desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SCRIVEN, M. The methodology of evaluation. In Tyler, R. W.; Gagne, R. M.; SCRIVEN, M. (Eds.). **Perspectives on curriculum evaluation:** AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation. Chicago, IL: Rand McNalley, 1967.

SINAES/DAES. **Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a Distância – autorização.** Brasília: MEC, 2017a.

SINAES/DAES. **Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a Distância – reconhecimento e renovação de reconhecimento.** Brasília: MEC, 2017b.

SÔNEGO, Aline. Os desafios da universidade no Século XXI e algumas reflexões sobre a posição docente frente a este processo. **REBES – Revista Brasileira de Ensino Superior,** Passo Fundo, ES, v.1, n. 1, p. 30-35, jul-set. 2015.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Fundamentos de um programa de avaliação educacional.** São Paulo: Liber Livro, 2005.



O USO DA GAMIFICAÇÃO NAS AULAS DE MATEMÁTICA: REFLEXÕES PARA O ENSINO ONLINE

TENORIO, Jamilly Souza
Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIM) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) na linha de pesquisa em Saberes e Práticas Docentes
milly_tenorio@hotmail.com

SANTOS, Givaldo Oliveira
Doutor em Engenharia Elétrica pela UNICAMP. Professor titular, com dedicação exclusiva do Instituto Federal de Alagoas, Campus Maceió e professor do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIM) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
givaldoead@gmail.com

RESUMO

Este trabalho é fundamentado na aprendizagem matemática por meio de metodologias ativas com o uso da gamificação em sala de aula online. No contexto de ensino e aprendizagem, a gamificação consiste em usar técnicas e dinâmicas de jogos para resolver problemas de forma lúdica, através do virtual ou não, com ou sem o uso de computadores ou internet. Porém, diante das mudanças que veem ocorrendo na área da educação, diversas pesquisas estão sendo realizadas como propostas de metodologias ativas e uso de tecnologias digitais na sala de aula. Assim, com a necessidade de buscar novas formas de aprendizagem para a construção do conhecimento nas aulas de matemática, mediante o ensino a distância, o trabalho visa refletir sobre o uso da tecnologia a favor da aprendizagem como processo criativo, norteador e motivador para a valorização de descobertas e conquistas dos alunos, além de gerar conhecimento para a aplicação prática do uso da gamificação através das estruturas dos jogos. Como procedimento metodológico, apresenta-se uma abordagem qualitativa e teórica sobre trabalhos e estudos realizados, além da apresentação de estruturas de jogos aplicados no ensino de matemática, potencializando o uso de metodologias ativas. O estudo é firmado nas ideias de Moran (2000), Behar (2009), Almeida (2002) entre outros. Como resultados, temos que as TIC se tornam instrumentos que auxiliam no processo de ensino e aprendizagem de alunos na educação online aliadas as potencialidades do uso metodologias ativas através da gamificação, que desenvolverá habilidades para conhecimento matemático, desmistificando ideias de como se ensina e se aprende.

Palavras-chave: Gamificação. Metodologias ativas. Ensino de matemática. Ensino online.

1 INTRODUÇÃO

Em decorrência das transformações ocorridas no mundo cada vez mais globalizado pelo avanço da tecnologia, podemos encontrar várias tendências no contexto educacional, que podem ser utilizados como estratégias de ensino e meios de aprendizagem para a construção do conhecimento. Assim, pensando nessas estratégias que permitam colaborar e mediar o processo do conhecimento do sujeito, podemos considerar que as tecnologias digitais utilizadas em sala de aula, podem ser instrumentos que auxiliam nesse processo de aprendizagem (NETO; BLANCO; SILVA, 2017).

Sabe-se que as dificuldades são comuns na aprendizagem da matemática e pode estar relacionada a diversos aspectos pedagógicos ou não (NETO; BLANCO; SILVA, 2017). Para isso, é pensado nas metodologias que auxiliam o professor na mediação do conhecimento, como uma forma de facilitar e integrar a aprendizagem. Assim, um dos meios que potencializam o uso das tecnologias nesse contexto da educação, é o uso da gamificação, uma metodologia ativa que utilizam elementos de jogos em situações de não jogos, ou seja, conduz os professores e os alunos a processos de ensino por meio do engajamento, da motivação e progressão nas atividades e tarefas (NETTO, 2014).

Assim, o presente artigo busca discutir sobre a necessidade de adquirir novas formas de aprendizagem para a construção do conhecimento nas aulas de matemática, mediante o ensino a distância, na qual exige novas habilidades e métodos de informação que ocorrem de forma online com o uso da tecnologia da informação e comunicação (NETTO, 2014). O trabalho visa refletir sobre o uso da tecnologia a favor da aprendizagem como processo de valorização de descobertas e conquistas dos alunos, gerando conhecimento para novas modalidades de ensino e processos de educação. Por isso, diante das mudanças que veem ocorrendo na área da educação, faz-se o uso de propostas de metodologias ativas e uso de tecnologias digitais na sala de aula.

Moran (2000) afirma que ensinar e aprender são desafios que vem sendo enfrentados em todas as épocas, particularmente agora que estamos sendo pressionados para aquisição de um novo modelo de informação e de conhecimento. Sendo assim, pensando sobre o novo modelo de adquirir conhecimentos, nosso objetivo principal é, mediante o ensino a distância, refletir sobre o uso de metodologias ativas, mediado pelo o uso da tecnologia, como processo criativo, norteador e motivador para a valorização de descobertas e conquistas dos alunos, gerando conhecimento da matemática com aplicação prática do uso da gamificação através das estruturas dos jogos.

Assim, um dos principais conceitos desenvolvidos nesse trabalho é sobre o uso de metodologias ativas, em que coloca o aluno no centro de aprendizagem, como um ser reflexivo e

autônomo de suas ações, fazendo referências a gamificação, como um exemplo dessa metodologia. Nesse sentido, o trabalho prioriza a abordagem qualitativa com base nas ideias dos autores Moran (2015), Bernardo (2018), Prazeres (2019), entre outros. Nesse contexto de discussão, a gamificação ganha relevância como um recurso que permite a aprendizagem do aluno, pois de forma contínua e produtiva, os jogos na área da educação consistem em potencializar o processo de ensino e aprendizagem, tornando-se mais atraente e significativo (NETTO, 2014). Para Moran (2000), um dos grandes desafios do educador é tornar o conhecimento mais significativo, mais abrangente e profundo entre tantas possibilidades e informações que encontramos, por isso, faz-se necessário o uso de recursos tecnológicos na educação. Portanto, o artigo está sistematizado com reflexões acerca do que é metodologia ativa com o uso da gamificação trazendo concepções para a aquisição do conhecimento matemático nas possibilidades do ensino online.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Compreender o uso da gamificação por meio de metodologias ativas, fundamentado nas potencialidades que podem ocorrer na aprendizagem matemática no ambiente de sala de aula online.

1.1.2 Objetivos específicos

- Propor o uso de metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem;
- Apresentar as potencialidades do uso da gamificação no processo de aprendizagem matemática;
- Refletir sobre o uso da tecnologia a favor da aprendizagem como processo criativo, norteador e motivador para a valorização de descobertas e conquistas dos alunos;
- Apresentar concepções e possibilidades para o ensino online.

2 METODOLOGIA

Com vistas a atender aos objetivos que norteou este estudo, ou seja, considerando as potencialidades que compreendem o uso da gamificação como uma metodologia ativa que contribui

de maneira positiva para a aprendizagem matemática do aluno na sala de aula, o caminho metodológico do trabalho consiste em uma pesquisa de abordagem qualitativa e exploratória, mediada pela construção teórico-metodológica dos temas relacionados.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Pensar em estratégias metodológicas para a construção da aprendizagem, de maneira significativa, sempre foi um dos grandes desafios dos profissionais da educação, pois percebemos o quanto é difícil o trabalho do professor na sala de aula, em buscar estratégias, formas e estruturas que requerem tempo, formação, recursos e, muitas vezes, disposição. É importante refletir sobre práticas pedagógicas alinhadas com as competências e habilidades de forma lúdica, onde as interações deverão ser constantes e a aprendizagem se apresente dentro de ações participativas (BERNARDO, 2018).

Quando falamos em metodologias, referimos as diferentes formas de abordagens pedagógicas que o professor pode-se utilizar para que a aprendizagem seja de forma significativa e por isso temos a ideia de metodologias ativas, em especial, a gamificação, na qual influencia numa nova qualidade e nova forma de motivar o aluno a aprendizagem.

De acordo com Lovato et. *al* (2018), no campo das metodologias ativas, o aluno é protagonista central do processo de aprendizagem, enquanto os professores são os mediadores e facilitadores do processo. Isto é, o professor deverá conduzir, motivar o aluno a refletir, a questionar, a ser autônomo das suas ações por meio de participações efetivas na sala de aula, seja ela online ou não, o aluno deverá ser instigado a participar da aula como centro do processo de ensino e aprendizagem (LOVATO et. *al*, 2018).

Nesse sentido, as participações efetivas, caracterizadas por uma aprendizagem ativa, se dão por meio da interação do aluno com o assunto em que está sendo estudado, questionado, dialogado e ouvido (BARBOSA E MOURA, 2013). Assim, a construção do conhecimento se dá pela interação entre os pares seja, aluno-professor ou aluno-aluno, pois não recebem conhecimento, o geram ativamente.

Diante do que foi apresentado, é importante ressaltar que vivemos em contextos educacionais tão diversificados que acabam exigindo do professor e do aluno, criatividades e estratégias que atendam a grande diversidade de informação e comunicação em que é realizado na escola. Por isso, Barbosa e Moura (2013) chamam a atenção para o fato dos impactos que as Tecnologias da

Informação e Comunicação (TIC) podem contribuir para o processo de ensino e aprendizagem de forma significativa e contextualizada.

Moran (2015) afirma que a tecnologia disponibiliza de espaços que permite ensinar e aprender, não só no espaço físico da sala de aula, mas em múltiplos espaços do cotidiano. Os recursos tecnológicos podem "ser utilizados como estratégias didáticas, meios de aprendizagem e procedimentos de avaliação" (FRANÇA; COSTA; FREITAS, 2019, p. 137). Nesse sentido, para o exercício da prática pedagógica se faz o uso metodologias ativas no processo de construção do conhecimento (PEIXOTO, 2016).

Partindo dessa perspectiva de momentos e práticas pedagógicas que podem ser realizadas em sala de aula presencial ou não, o uso das TIC, permite realizar, mediante os meios eletrônicos, mecânicos ou outros tipos de técnicas, a conduta de novas modalidades de ensino, principalmente a online (NETTO, 2014).

Para tanto, destacamos dentro do campo das metodologias ativas, o uso da gamificação na sala de aula, em que apresenta uma enorme contribuição nos processos de ensino e aprendizagem, principalmente na modalidade online, pois, muito embora o professor não se faça presente fisicamente, a tecnologia o faz aproximar e a gamificação, por sua vez, encontra-se entre essa mediação, com o uso de meios tecnológicos.

Diante das mudanças provocadas na educação, causada pelo distanciamento da pandemia do vírus da Covid-19 em todo cenário mundial, percebemos o quanto os professores e os alunos tiveram percas e também ganhos em vários aspectos. Se pararmos para analisar, este momento, que tem marco na história, nos aproximou cada vez mais da tecnologia, porque sem ela não poderíamos realizar grande parte das atividades de ensino, pesquisa e extensão, pois a educação, diante desse contexto, se fez exclusivamente com o uso da internet por meio de aulas online, com atividades síncronas e assíncronas para que os objetivos de aprendizagem fossem alcançados. Por isso, é importante pensar sobre as estratégias metodológicas que levem o aprendizado do aluno, pois não basta apenas o professor se dispor de ferramentas tecnológicas, é necessário saber media-las, utilizar devidos conhecimentos.

Quando falamos em atividades síncronas e assíncronas, estamos nos referindo ao tipo de comunicação que está sendo utilizado, pois podem-se dá de diversas maneiras através de chats da internet, rádio, videoconferências, telefones e fax (OLIVEIRA et al, 2017).

Oliveira et al (2017) afirma que a comunicação síncrona são todos os meios de comunicação que ocorrem em tempo real, como videoconferências e audioconferências, por exemplo. Já a

comunicação assíncrona não depende de tempo real e pode ser realizada em qualquer momento, como fórum e blogs.

Dentro da modalidade de ensino, dos tipos de comunicações e das metodologias ativas que conduzem o processo de aprendizagem do aluno, damos destaques para a gamificação, pois, assim como Moran (2015) enfatizamos a ideia de que elas são pontos de partida para o avanço na educação e para estabelecer conexões com a aprendizagem do aluno, motivando-o e dialogando-o.

Prazeres (2019) destaca que a gamificação não é a aprendizagem baseada em jogos e nem consiste na utilização do próprio jogo como ferramenta pedagógica, pois, embora pareça ser semelhante, a gamificação consiste em produzir ou utilizar técnicas de jogos para a educação formal como forma de conduzir os alunos ao processo de ensino. Como bem afirma Bernardo (2018, p. 1) "quando se fala de jogos em educação, não se trata apenas da ideia de diversão, ludicidade, passatempo ou brincar por brincar".

Não há como falar de gamificação sem falar de jogos, pois é a fonte de sua derivação (PRAZERES, 2019). Ele afirma que o lúdico faz parte da aprendizagem dos alunos e está presentes em várias formas do conhecimento (PRAZERES, 2019). É um processo que requer o uso de jogos educativos, sérios e também digitais (HUIZINGA, 2014).

Bernardo (2018) ressalta que é importante não confundi a metodologia de gamificação com jogos, sejam eles físicos ou digitais, pois embora o professor faça o uso de jogos eletrônicos, podem não serem considerados como gamificação. Para que seja gamificação é necessário motivar os alunos com atividades engajadoras e desafiadoras, resultando na construção do conhecimento (BERNARDO, 2018).

A gamificação, assim como os jogos, torna-se um elemento envolvente, divertido e cooperativo. Bernardo (2018) afirma que essa metodologia resultado um sistema de feedback rápido, o que facilita o processo de avaliação do professor, assim como apresenta sistema de recompensas, o que se torna motivador.

Na seção a seguir, são apresentados alguns pressupostos da gamificação no processo de ensino e aprendizagem da matemática, como forma de explorar, articular e construir o conhecimento.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como resultados da pesquisa são apresentados alguns exemplos de aplicações da gamificação no contexto da educação matemática, visto que seu ensino ocorre através da construção mental do individuo e das relações que são estabelecidas entre objetos e conjuntos de objetos, como a construção dos números, por exemplo (ROSA NETO, 1997).

Assim, observamos alguns pressupostos para se utilizar da gamificação na sala de aula (BERNARDO, 2018):

- É um produto do elemento lúdico e é intrínseco do cotidiano;
- É uma atividade voluntária, autônoma e temporária que gera satisfação na sua própria ação;
- Replicação de jogos;
- Pode ou não está ligada as tecnologias digitais;
- Provoca engajamento digital interagindo com outros indivíduos através de computadores, smartphones e outros dispositivos digitais;
- Tem a possibilidade de se envolver emocionalmente;
- Faz o uso de elementos próprios, combinados entre si;
- Aprendizagem interativa;
- Posição ativa do discente.

Nessa listagem, percebemos que a motivação e o engajamento têm uma grande importância no processo de construção do conhecimento, mediado pelo uso da metodologia ativa de gamificação. Desse modo, Bernardo (2018) também coloca que a gamificação, como um elemento que é direcionado a educação formal, provoca engajamento e motivação com a utilização dos elementos que pertencem aos jogos, por isso, sua utilização se torna um precioso recurso para a educação.

Assim, quando referimos ao uso da gamificação, devemos fazer entendimento ao seu funcionamento, seu uso e suas técnicas, pois são a partir delas que a metodologia proposta para a aprendizagem é realizada de forma correta, considerando todo o tipo de público-alvo, a modalidade, a turma em que será trabalhada e o conteúdo a ser abordado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gamificação é uma metodologia que potencializa e conduz o ensino e a aprendizagem de diversas áreas do conhecimento, principalmente a matemática em que se fundamenta como uma

ciência abstrata. Pode-se fazer o uso de recursos digitais através das ferramentas tecnológicas em que colaboram para a modalidade de ensino on-line. Em tempos de distanciamento social, por exemplo, as atividades são conduzidas por meio de atividades síncronas e assíncronas e a gamificação se torna uma atividade mediada por ambas dessas comunicações que permitem interagir de forma lúdica, autônoma e voluntária com os educandos.

Em meio a uma diversidade de técnicas e ferramentas pedagógicas que as metodologias ativas oferecem, a gamificação explora e motiva o conhecimento de forma lúdica e interativa.

É importante pensar sobre os caminhos metodológicos pelos quais os professores irão percorrer, para que possam conduzir os alunos para uma melhor aprendizagem, auxiliando na construção do conhecimento de forma reflexiva e autônoma. Portanto, o aluno deverá ser instigado a participar da aula como centro do processo de ensino e aprendizagem e, nesse aspecto, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) podem contribuir para esse processo de forma significativa e contextualizada.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Eduardo Fernandes; MOURA, Dácio Guimarães. **Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica**. Boletim Técnico do Senac. V. 39, n. 2, p. 48-67. Rio de Janeiro. 2013.

BERNARDO, Saulo Fernando. **Avaliação por gamificação, por que não?** Anais do XVI Congresso Internacional de Tecnologia na Educação: Educação e Tecnologia para a Humanização da Escola. 2018.

FRANÇA, Lílian Roberta Salustiano; COSTA, Cleide Jane de Sá Araújo; FREITAS, Maria Auxiliadora Silva Freitas. **Avaliação da aprendizagem em contextos híbridos educacionais:** compartilhando experiências sobre a utilização do mapa conceitual como recurso avaliativo no ensino superior. Revista Devir Educação, Lavras, vol.3, n.2, p.136-155 jul./dez., 2019.

HUIZINGA, Johan. ***Home Ludens:*** o jogo como elemento da cultura. 8. Ed. São Paulo: Perspectiva. 2014.

LOVATO, et. *al*. **Metodologias Ativas de Aprendizagem**: Uma Breve Revisão. Revista Acta Scientiae. Canoas. v. 20. n.2. p. 154-171. Mar./abr. 2018

MORAN, José. Educação Híbrida: Um conceito-chave para a educação, hoje. In. BACICH, Lilian; TANZI NETO, Alfredo; TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino Híbrido:** personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015, p. 27-45.

MORAN, José. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II. 2015.

NETTO, Marinilse. Aprendizagem na EaD, mundo digital e '*gamification'*. **Gamificação na educação**/ Luciane Maria Fadeal, Vania Ribas Ulbricht, Claudia Regina Batista, Tarcísio Vanzin, organizadores. São Paulo: Pimenta Cultural. 2014.

NETO, João Coelho; BLANCO, Marília Bazan; SILVA, Juliano Aléssio. O uso de gamificação e dificuldades matemáticas: possíveis aproximações. Revista **Novas Tecnologias na Educação.** V.15. n. 1. 2017.

OLIVEIRA, et al. **Ferramentas e estratégias de interação e comunicação na prática da tutoria em EaD.** Revista Evidência, Araxá, v.13, n. 13, p.71- 85. 2017.

PRAZERES, Ilson Mendonça Soares. **Gamificação no ensino de matemática**: aprendizagem do campo multiplicativo. 2019. [201] f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Centro de Educação, Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

PEIXOTO, Anderson Gomes. **O uso de metodologias ativas como ferramenta de potencialização da aprendizagem de diagramas de caso de uso.** Periódico Científico Outras Palavras. V. 12, n. 2. 2016.

ROSA NETO, Ernesto. **Didática da matemática.** 9ed. Série Educação. São Paulo: Ática, 1997.

31/JUL e 1 e 2/AGO 2020
IV CONEPI
IV CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO & PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES
conepi.contatosempreendimentos.com.br
Evento 100% Online

LEITURA LITERÁRIA E APORTE DA EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA: DESCOBRINDO CAMINHOS

DANTAS, Lilian Karla de Lima Souza
Universidade Federal da Paraíba
Liliankarla22@hotmail.com

DANTAS, José Aclecio
Universidade Federal da Paraíba (PPGE)
acleciodantas@yahoo.com.br

RESUMO

O presente trabalho se configura um relato de experiência vivenciada em projeto de leitura literária realizada com alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II, de uma escola de rede privada da cidade do Recife-PE, procurando associar de forma clara e situada os conceitos teóricos envolvidos que identificaram as contribuições da mediação de leitura literária na formação de alunos leitores, A significância do tema justifica-se pela necessidade de refletir sobre a importância da leitura literária no ambiente escolar como aporte para a aquisição de conhecimento. Trata-se de um relato de experiência com base em estudo bibliográfico sobre leitura literária, estratégias de leitura, ferramentas metodológicas de mediação de leitura. Ao compartilhar essa experiência busco contribuir para o debate acerca da qualificação dos processos educativos formais que envolvem práticas de leitura literária na escola e o protagonismo do professor mediador nesse contexto, ao final da experiência foi observado que a leitura literária não ocupa o lugar que lhe é devido no cotidiano escolar, pois costuma ser apresentada apenas como coadjuvante das atividades didáticas complementares.

Palavras-chave: Experiência. Leitura literária. Mediação.

INTRODUÇÃO

A leitura literatura é de suma importância para o ensino de língua portuguesa e para a formação de futuros leitores pois quanto mais o aluno ler bons livros, mais ele aprende sobre a vida a sociedade e o mundo em que vive. No entanto, o ensino da leitura literatura tem enfrentado verdadeiros

obstáculos nos últimos anos, seja na aplicação de métodos que priorizem o ensino da leitura literária em sala de aula ou na falta desses métodos.

Compreendemos que algumas escolas e dados professores utilizam a leitura literária apenas como atividades que empregam pequenos textos (literários) que são normalmente trabalhados no livro didático. Desta forma, cabe ao professor promover métodos que busquem atrair os alunos para a apreciação da leitura literária. Tais métodos possibilitam que eles possam usufruir do texto literário em sua intensidade e de exercerem seu pensamento crítico e criativo. A leitura literária cria possibilidades para que o leitor, a partir da interação com o livro literário, construa sua visão de mundo, acumulando todas as significações que se possa adquirir através dessa leitura.

Partindo da premissa que a leitura literária se apresenta atualmente apenas como coadjuvante das atividades didáticas percebemos o quanto é importante entender que ao se discutir as questões que envolvem a leitura literária nas escolas, é preciso observar como tem se caracterizado os trabalhos pedagógicos que utilizam o texto literário em sala de aula.

O professor como mediador do ensino da leitura literária precisa desenvolver uma maior preocupação com os métodos de produção do conhecimento, buscando assim estratégias de leitura que possibilitem uma maior interação entre a leitura literária e seus alunos, e que proporcione espaços de experiência com diversas manifestações artísticas e imaginárias que se alinham a algumas competências da BNCC - Base Nacional Comum Curricular.

Por isso, dentre as dez competências específicas de Língua portuguesa para o Ensino Fundamental que encontramos na Base Nacional Comum Curricular, destacamos a nona competência:

> Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. (BNCC, 2018, p.87)

É entendendo a importância da leitura literária para a formação de leitores críticos que justificamos o tema escolhido em nosso plano de intervenção. Uma importância que é dada pela necessidade de refletir sobre o não lugar da leitura literária na escola em que atuamos como professora, a escassez da experiência com o literário no ensino fundamental II e, também, o meu papel como professora nesse processo de mediação. Por isso, proponho aqui lançar olhares sobre o meu próprio fazer pedagógico como mediadora de leitura literária, compartilhando minha experiência nesse projeto, contribuindo para o debate acerca da qualificação dos processos educativos formais

que envolvem as práticas de leitura literária na escola, a importância da experiência com o literário para a formação de leitores críticos e sensíveis.

A LEITURA LITERÁRIA COMO FONTE DE PRAZER E CONHECIMENTO

A leitura literária é uma questão a ser mais trabalhada na educação básica, pois a mesma proporciona ao leitor uma visão de mundo alternativo, cheio de situações problematizadoras, a partir do momento que essa a criança ou esse jovem passa a ter um maior contato com a leitura literária, ela pode ter uma melhor compreensão do mundo em que vive, pois, a leitura literária transforma sua materialidade em palavras de cores, sabores, odores e formas humanas. (COSSON, 2006).

Compartilhando da mesma opinião Regina Zilberman (1988, p.18) afirma que: “ler passa a significar igualmente viver a realidade por intermédio do modelo de mundo transcrito no texto”. Ainda de acordo com Zilberman (1988, p.35) “ler constitui elemento fundamental na estrutura do ensino brasileiro porque forma sua base: está no começo da aprendizagem e conduz as outras etapas do conhecimento”

Estabelecendo um diálogo com estudiosos da área, como COSSON (2006); BONDÍA (2002), ZILBERMAN (2012), SOLÉ (1998) e SEGABINAZI (2015) evidenciamos a importância da experiência com a leitura literária na escola e no Ensino Fundamental, pois estimula o imaginário e oferece suporte para soluções de possíveis problemas do cotidiano do aluno (ZILBERMAN, 2012). É através da leitura literária e de sua potência estética que buscamos desenvolver no aluno o domínio da linguagem oral, escrita e seu senso crítico, sabendo que são elementos essenciais para a construção da cidadania.

Todavia, com o propósito de levar esse encontro com a literatura para fora da escola, elaboramos um projeto literário com o intuito de contribuir para uma presença mais efetiva da leitura literária no cotidiano dos alunos. O projeto intitulado: “A leitura me faz ir, aonde meus pés não podem me levar” foi desenvolvido em uma turma do 8º ano do ensino fundamental II situada em Recife-PE, o mesmo foi estruturado em quatro etapas que consistia na apresentação e motivação do projeto, o encontro com o livro literário, produção de escrita literária coletiva e a culminância do projeto.

Foram aplicadas atividades diferentes das que normalmente são realizadas em sala de aula, propostas como forma de sondagem para entender o caminho percorrido pela literatura na escola e o conhecimento prévio dos alunos sobre os textos literários. Para que isso ocorresse corretamente foi

preciso que o professor mediador dessa leitura criasse oportunidades que permitissem ao aluno esse encontro (BURLAMAQUE, 2006).

Sobre a leitura literária no contexto escolar é importante salientar o papel do professor, uma vez que ele é responsável pela mediação de leitura. No entanto, será que todos os professores de língua portuguesa são professores leitores de literatura e estimulam o encontro com o texto literário em seus espaços de atuação? Daniela Segabinazi e Raquel Silva no artigo "O ensino de literatura continua em perigo..." destacam, igualmente, a postura[92] e o papel do professor nesse contexto. O professor como mediador de leitura literária deverá ser um professor leitor que, através da sua experiência inicial, seja capaz de aguçar o gosto pela literatura do seu alunado levando-os a entender que, ao desfrutar da leitura literária, poderão viver as suas próprias experiências, tornando-se sujeitos justos, sábios, solidários e criativos, uma vez que o encontro com a literatura propicia expandir horizontes de expectativa. Buscando assim metodologias que possibilitem o encontro com a leitura literária e estimule o gosto por essa leitura, tais metodologias servem de aporte para avaliar toda aprendizagem adquirida no decorrer do projeto e compreender importância da renovação em minhas práticas pedagógicas com o intuito de não colocar a literatura em desuso ou em perigo, pois

> A literatura continua no perigo sempre que não há renovação em seu trabalho, seja na escolha de textos ou na prática pedagógica dos professores. É preciso, entretanto, ter cautela e clara distinção do que seja adequado para trabalhar em uma aula de literatura, pois se o objetivo é "motivar para a leitura literária e criar um saber sobre a literatura, é preciso considerar a natureza dos textos. (SEGABINAZI,2015, p .69)

Sob essa perspectiva, lanço olhares sobre minha prática de mediação de leitura literária, crendo que a experiência é o que nos move frente ao inesperado e que não é apenas aquilo que se aprende nos centros de ensino ou com base nas teorias convocadas em nossa jornada acadêmica, mas sim tudo aquilo que passamos ou tudo aquilo que nos toca e que nos acontece, com nos afirma Jorge Larrosa Bondía (BONDÍA, 2002). Ou seja, a necessária articulação entre teoria, prática, saberes e vivências pessoais e profissionais.

REFLEXÃO CRÍTICA E SITUADA SOBRE A PRÁTICA DE MEDIAÇÃO DE LEITURA E ESCRITA LITERÁRIA

[92] Daniela Segabinazi e, Raquel Silva no artigo "O ensino de literatura continua em perigo..." nos faz entender a importância do professor ser também leitor de obras literárias para que se alcance o desejado e que promova atividades que possibilitem a formação de leitores literários para dentro e fora da escola (SEGABINAZI; SILVA ,2015, p. 63-78).

A escola é um dos principais locais que podem ser destinados à formação de futuros leitores literários. Porém há uma diversidade enorme de espaços e possibilidades para se realizar mediações de leitura. Mais importante do que isso é o trabalho, a voz, o empenho, o conhecimento, a percepção do mediador e a bagagem de leituras que o professor traz consigo. É importante apontar a mediação como parte importante da aprendizagem para que através dela o aluno perceba a importância da leitura que está fazendo. Nesse sentido, Cosson (2012, p. 62) diz que

> A leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista. Não se pode confundir, contudo, acompanhamento com policiamento. O professor não deve vigiar o aluno para saber se ele está lendo o livro, mas sim acompanhar o processo e leitura para auxiliá-lo em suas dificuldades, inclusive aquela relativas ao ritmo da leitura.

O professor deve buscar pensar sobre a importância da sua atuação para a construção da aprendizagem dos seus alunos, consciente do papel primordial de mediar e incentivar a leitura literária com o intuito de formar leitores críticos

Entendemos que são muitos os desafios lançados ao professor mediador de leitura literária na escola. O principal deles é organizar atividades de abordagem didática, que envolvam os alunos e os saberes compartilhados através da potência estética da literatura. Por isso este trabalho se configura como um relato de experiência de um projeto de leitura literária, que ressalta a importância do professor como mediador bem como os processos pelos quais a leitura literária foi introduzida no âmbito escolar, cujo objetivo é refletir sobre os sujeitos, saberes e experiências que tal projeto envolveu.

A partir da aplicação do projeto, que será detalhado logo abaixo, foi possível estabelecer dois princípios básicos, sob os quais as ações de mediação de leitura literária devem estar alicerçadas, para que assim ocorra a formação de leitores e, consequentemente, tornar o trabalho com a literatura mais consistente e produtivo. Primeiro, precisamos entender que a maioria dos alunos não têm repulsa pela leitura ou pela literatura; eles têm repulsa com à maneira como trabalhamos esses conteúdos em sala de aula. Diante disso deve-se buscar estratégias que desperte esse gosto pela leitura literária de modo a fazer com que a mesma ocupe um lugar de destaque na escola e na sala de aula.

Outro ponto importante é a escolha da obra, assim, o texto apropriado para se iniciar um trabalho de mediação de leitura deve ser aquele que consiga instigar o aluno à busca do conhecimento, causando, ao mesmo tempo, estranheza e identificação.

OS CAMINHOS METODOLÓGICOS: DESCRIÇÃO E APRESENTAÇÃO DO PROJETO

Este relato é referente a uma vivência desenvolvida em uma escola de rede privada do Recife-PE, de ensino fundamental I e II, especificamente, um projeto de intervenção que aconteceu em uma turma de 8º ano do ensino fundamental II, composta por 23 alunos. O referido projeto surgiu da observância por parte do corpo docente da escola no tocante ao (não) lugar da leitura literatura na escola e que consistia em atividades que abordassem a leitura literária de forma prazerosa e educativa, o projeto aconteceu em quatros etapas onde foram apresentados a motivação do mesmo, o encontro com o livro, a escrita RPG e a feira literária.

Inicialmente foi realizada uma roda de conversa com a turma onde foi explicado as motivações do projeto que seria aplicado na escola. Iniciamos as atividades, apenas conversando sobre narrativas: aquelas que aconteceram conosco; as que ouvimos no ônibus; histórias que a família conta; as que foram lidas nos livros; as histórias inesquecíveis. Embora a maioria dissesse não gostar de ler, não houve ninguém que declarasse não gostar de ouvir uma boa história. Durante a roda de conversa os assuntos giraram em torno dos livros que já foram lidos e suas experiências com esse encontro, e de possíveis livros que eles gostariam de ler. Alguns alunos demostraram falta de interesse na leitura de livros e falavam que preferiam os jogos. A partir do comentário sobre os jogos, lancei a proposta da escrita de um livro coletivo em escrita RPG[93]. A sigla abrevia a expressão role playing games, que quer dizer "jogos de interpretação de papéis". O gênero foi criado nos Estados Unidos, no início da década de 70, pelos estudantes de história Gary Gygax e Dave Arneson, e inaugurado pelo jogo Dungeons & Dragons - Catacumbas & Dragões (SERBENA, 2006, p.136)

Já no segundo momento do projeto levamos para a sala alguns títulos de livros como: *As crônicas de Nárnia* (CLIVE STAPLES LEWIS), *Percy Jackson & os Olimpianos (*RICK RUSSELL RIORDAN, JR). Levamos também alguns livros com escrita RPG como: *A cidade dos ladrões* - O quinto livro da série *Fighting Fantasy* (IAN LIVINGSTONE), que foram apresentados gerando certo entusiasmo por parte da turma. Assim, percebemos que o projeto estava alcançando os objetivos para o qual foi elaborado - estimular o gosto pela leitura literária e formar leitores críticos.

Durante uma semana os alunos puderam realizar a leitura dos livros escolhidos podendo expor suas impressões sobre o que leram e em uma roda de conversa. Tal atividade serviu de suporte para uma possível avaliação de como se dava o letramento literário. Uma avaliação que foi realizada qualitativamente durante todo o processo de implementação e finalização do projeto.

[93] Na tese de Doutorado da professora Sônia Rodrigues Mota do Departamento de Letras da PUC, intitulada Roleplaying game: a ficção enquanto jogo, a mesma exemplifica a escrita abordando o RPG como instrumento de construção de ficção.

As atividades dessa natureza, fundamentadas no letramento literário tem como principal função formar leitores críticos e sensíveis capazes de extrair da literatura todo seu potencial. Como afirma Rildon Cosson:

> É justamente por ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem. (COSSON, 2006. p.29)

A leitura literária realizada na escola requer uma escolarização e não podemos fugir deste papel frente à leitura. Precisamos realizar atividades escolares, como já foi dito aqui, usando diferentes metodologias para despertar no aluno o gosto pela leitura e, principalmente, sem relacioná-la a uma nota.

Na terceira etapa do projeto iniciamos nossa escrita RPG, que deveria ser escrita em 5 capítulos de forma coletiva e no qual seriam inseridos todos os personagens criados pelos alunos. Foi explicado aos alunos como seria o funcionamento da escrita, que em coletividade deveria ser construída em forma de história popular para um público infanto juvenil. A história deveria ter um mestre (um jogador escolhido de forma democraticamente), que expõe um enredo e um cenário a qual os outros jogadores (escritores), cada um ao seu tempo, constroem a história em conjunto.

De início, foi pedido que cada aluno construísse seu próprio personagem, com características físicas, habilidades e personalidade, que iria ser introduzido no decorrer da história, como mostra o trecho seguinte: “Kyra é uma jovem guerreira, que sonha em encontrar o cristal da luz, com seus cabelos ruivos e sua espada reluzente ela caminha em busca de novas aventuras. (Trecho da história “Time line”)”

A princípio, os alunos consideraram que a atividade era complicada para ser realizada por eles mesmos, no entanto, com o desenvolver do projeto e das instruções comumente oferecidas, eles conseguiram completar cada etapa do projeto de criação e inserção no movimento historiográfico no livro compilado. Com o andamento do livro e as constantes inserções realizadas por cada aluno, o êxito começava a ficar notório, deixando-os surpresos com o nível de produção realizada por eles mesmo. Comentários do tipo: “nossa, os trechos pareciam bobos, mas juntando tudo, a história ficou tão legal!”, “nunca imaginei que a história seria assim!”, começaram a circular entre os alunos criando uma atmosfera de motivação mútua.

Verificamos, enfim, que através dessa prática de produção literária o aluno pôde estabelecer um maior vínculo entre sua interpretação e o contexto estabelecido pela leitura e escrita literária.

A atividade de escrita buscava estimular o imaginário e facilitar a aquisição de conteúdos escolares, pois se trata de uma atividade envolvente e que estimula a pesquisa e a cooperatividade, pois

> É através de uma história que se pode descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica…. É ficar sabendo história, geografia, filosofia, política, sociologia, sem precisar saber o nome disto tudo e muito menos achar que tem cara de aula.... Por que se tiver deixa de ser literatura, deixa de ser prazer e passa a ser didática, que é outro departamento (não tão preocupado em abrir as portas da compreensão do mundo (ABRAMOVICH, 2009. p.17).

Na última etapa do projeto foi realizada uma feira literária ocorrida no período da manhã, que teve como principal objetivo apresentar para a comunidade escolar - professores, alunos e responsáveis pelos alunos - tudo o que foi experienciado por eles.

No tocante a noção de experiência, seguimos a linha proposta por Bondía (2002; 2015). Uma experiência que se estabelece não como algo capaz de ser calculado, planejado ou didatizado, apenas. Mas que pertence a própria vida.

Durante a feira literária os alunos se caracterizaram dos personagens criados por eles apresentando uma sinopse do que foi escrito. Assim, cada aluno pode relatar naquele momento toda experiência adquirida e o que essa experiência contribuiu para o seu crescimento como aluno e, principalmente, como ele se via a partir daquele momento como leitor. Também foram discutidos os enredos escolhidos pelos alunos e qual o caminho que eles percorreram para a elaboração da escrita.

O projeto teve a duração de 04 semanas e foi aplicado no período de 04 a 25 de novembro de 2019. Todo o processo que foi experimentado durante as quatros semanas em que o projeto foi aplicado teve como problematização: o como trabalhar a leitura literária em sala de aula sem utilizar o livro simplesmente como instrumento de avaliação, tendo como principal objetivo essa ideia de experiência[94], capaz de nos transformar e permitir crescer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho apresentado faz uma referência à uma experiência prática com a mediação de leitura literária, provocando, inclusive, uma série de questionamentos relacionados à significação do

[94] Bondía nos afirma que: "experiência é aquilo que 'nos passa', ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar, nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação" (BONDÍA, 2002).

ato de ler do aluno, ao longo de sua vida escolar. Assim é que, através de algumas investigações bibliográficas sobre o assunto, fez-se notar o (não) lugar da leitura literária na escola de atuação e a escassez da experiência com o literário, mais precisamente no contexto do Ensino fundamental II.

De fato, o trabalho escolar com a leitura, especialmente literária, pode oferecer contribuições significativas, também para a formação da consciência e da personalidade dos indivíduos. Durante a realização do projeto observamos que o trabalho com leitura literária na escola apresentou muitos desafios.

A efetivação desse projeto de intervenção possibilitou a abordagem em sala de aula de outras obras literárias e de outras atividades correlatas que tratavam do letramento literário. Também nos mostrou que não podemos limitar nossas práticas pedagógicas apenas naquilo que aprendemos em nossa formação universitária, devendo buscar a cada dia a atualização e a reflexão de nossas práticas de mediação, enfatizando a questão da experiência com o literário.

O nosso cotidiano escolar, deve permitir de forma crítica, situada e contextualizada, estratégias que estimulem a leitura literária. Essa experiência vivenciada de leitura literária nos permitiu entender que nosso papel como professores mediadores vai além de um projeto de leitura, que devo alçar novos rumos.

Desta forma percebemos a importância do professor mediador que busca, dentro do seu convívio escolar, o encontro relacional com seus alunos leitores, despertando o interesse em torná-los sujeitos capazes do exercício de leitura crítica e sensível, compartilhando suas experiências e seus pontos de vista e todo prazer e conhecimento proporcionado pela leitura literária. Para isso encontramos nesse projeto os caminhos que deveriam ser trilhados para que a leitura literária ocupe um lugar de destaque na escola, promovendo, assim, uma maior experiência no encontro dos alunos com a leitura literária. Não fazendo da leitura literária apenas acessório para o ensino de língua portuguesa.

O projeto que propomos e efetivamos promove esse encontro que pode gerar transformações, tanto nos alunos quanto nos professores.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. SP: Scipione, 1989.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Tremores: escritores sobre experiência**. São Paulo: Autêntica, 2015.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação. Campinas, (2002) nº 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf acesso em 10 de Junho de 2020.

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica**. Base nacional comum curricular. Brasília, DF, 2018. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: abril de 2020.

BURLAMAQUE, Fabiane V**. Os primeiros passos na constituição de leitores autônomos: a formação do professor.** In: Maria Zaíra Turchi (org.) Leitor formado, leitor em formação: a leitura literária em questão. Cultura Acadêmica, Assis, São Paulo: Anep.2006

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006, 139 p.

MOTA, Sônia Rodrigues. **Roleplaying game: a ficção enquanto jogo**. 1 sem. 1997. Tese (Doutorado em Literatura) PUC-Rio, Departamento de Letras, 1997. 364p.

SCILIAR, Moacyr. **A Função Educativa da Leitura Literária**. in.: ABREU, Márcia (org). A Função Educativa da Leitura Literária. Campinas: Mercado das Letras, p. 161-177, 1995

SEGABINAZI, Daniela Maria; SILVA, Raquel Sousa da. **O ensino de literatura continua em perigo.** Revista Língua & Literatura v.17.nº 30 (2015): p. 63-78. Disponível em: http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistalinguaeliteratura/article/view/1967. Acesso em 13 de Junho de 2020.

SEGABINAZI, Daniela Maria. **A mediação do professor no ensino de literatura**: os discursos oficiais e acadêmicos. Terra roxa e outras terras – Revista de Estudos Literários Volume 31 (dez. 2016). Disponível em: http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/terraroxa. Acesso em: 13 de Junho de 2020

SERBENA, C.A. **O Mito do herói nos jogos de representação (RPG)**. 2006. 437 f. Tese (Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas) - Curso de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto alegre: Artes médicas, 1998

ZILBERMAN, Regina**. A leitura e o ensino da literatura.** São Paulo: Contexto, 1988.

31/JUL e 1 e 2/AGO 2020
IV CONEPI
IV CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO & PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES
conepi.contatosempreendimentos.com.br
Evento 100% Online

METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE QUÍMICA: PRÁTICAS E PERCEPÇÕES DOCENTES NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO MÉDIO DE IGUATU-CE

MEDEIROS, Laiana da Silva
SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ
laianamedeiros@yahoo.com.br

RODRIGUES, Maria Regilane de Sousa
SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ
regilaneacop@hotmail.com

RESUMO

A educação está em constante transformação, e um dos maiores desafios do professor é acompanhar esse dinamismo educacional. As metodologias ativas possibilitam que aluno seja protagonista na sua vida estudantil e pessoal. Neste estudo, analisou-se a percepção sobre o uso de metodologias ativas dos docentes de Química em Iguatu-CE, e como estes entendem e avaliam o uso dessas metodologias para a melhoria da aprendizagem dos estudantes. Trata-se de um trabalho voltado para a compreensão do professor sobre o tema Metodologias Ativas. A pesquisa foi realizada com 12 professores atuantes nas seis escolas estaduais presentes na sede do município que responderam a um questionário semiestruturado com cinco perguntas relacionadas à utilização e frequência do uso dessas metodologias em sala de aula e como os alunos se comportam e recebem a proposta metodológica. Foi constatado através do estudo que a maioria dos professores utilizam as metodologias ativas em suas aulas e que, apesar das dificuldades, reconhecem que essas metodologias facilitam a aprendizagem dos conteúdos de química, sendo, portanto, na opinião deles, uma alternativa positiva para o desenvolvimento dos estudantes. Conclui-se, que o uso das metodologias ativas é uma alternativa pedagógica importante para a aprendizagem e motivação dos alunos em sala de aula.

Palavras-chave: Metodologias ativas. Ensino de Química. Aprendizagem significativa.

1 INTRODUÇÃO

No contexto atual da educação, os professores precisam levar em conta o dinamismo social no qual os alunos estão inseridos, tendo estes o acesso rápido a informação através da internet. Isso torna o ensino muito tedioso quando se está atrelado apenas a métodos tradicionais que são pautados na autoridade do professor e no respeito às fontes que se baseiam em quatro pilares: escute, leia, decore e repita (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2013). Porém, sabe-se que entre a teoria e a realidade existem muitos obstáculos a serem superados.

Tendo em vista que na disciplina de Química é comum os alunos sentirem dificuldade de assimilar conceitos básicos, que podem ser ocasionados por diversos fatores, desde uma aprendizagem deficiente de base matemática até dificuldade de relação entre conteúdos abstratos a sua realidade, percebe-se uma preocupação maior em introduzir a aprendizagem significativa no cotidiano escolar. Diante do exposto, é necessário que os conteúdos sejam configurados de forma significativa, sem ignorar os aspectos socioculturais do indivíduo e do seu contexto.

A metodologia ativa possibilita a articulação entre o ensino e a prática, já que permite tanto a leitura quanto a intervenção sólida sobre a realidade, além de apresentar a valorização dos diferentes autores no processo de construção coletiva como os conhecimentos distintos que estes trazem, possibilitando que o processo de pensar aconteça mediado pela liberdade (MITRE; BATISTA; MENDONÇA, 2008).

A aprendizagem por meio de significação das informações ao aprendiz confirma que se trata por si só, de uma tarefa fácil de ser conseguida. Contudo, um dos pilares mais importantes para consegui-la seria o conhecimento prévio. Sendo essa a variável que mais influencia as novas aprendizagens, as chamadas subsunções, pois já estariam presentes na estrutura cognitiva do aprendiz, torna-se primordial a investigação desse conhecimento para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa (AUSUBEL, 2003).

Para que a aprendizagem seja significativa, o estudante, ao receber informações, deve agir como protagonista. Assim a educação deve promover espaços favoráveis ao desenvolvimento das habilidades de pensamento crítico. Em virtude disso, trazem-se as metodologias ativas como promotoras tanto da motivação quanto da inserção de práticas estimuladoras para o aluno.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Investigar a percepção sobre o uso das metodologias ativas de docentes de Química em Iguatu-CE.

1.1.2 Objetivos específicos

- ✓ Conhecer a percepção dos professores de Química sobre o uso de metodologias ativas;
- ✓ Avaliar os impactos na aprendizagem através do uso das metodologias ativas a partir da percepção desses professores;
- ✓ Entender as dificuldades no uso dessas metodologias em aulas de Química na percepção desses professores.

2 METODOLOGIA

O presente estudo é do tipo exploratório, descritivo, com abordagem qualitativa. De acordo com Gerhardt e Silveira (2009, p. 31) "a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização etc." A pesquisa descritiva, assim como a pesquisa investigatória inicia-se por algum fenômeno de interesse, porém a pesquisa exploratória busca examinar as dimensões desse fenômeno, a maneira pela qual ele se manifesta e outros fatores com os quais ele se relaciona (SEVERINO, 2002).

A pesquisa foi desenvolvida na cidade de Iguatu, localizada a 365 km da capital do estado do Ceará, nas seis escolas da rede pública de ensino médio que estão presentes na sede do município. Participaram da pesquisa 12 professores de Química. O critério para a participação dos professores foi estar atuando, no período da pesquisa, como professor de Química no ensino médio. Com a finalidade de realizar uma avaliação imparcial dos resultados, bem como para manter o anonimato dos participantes, os professores foram identificados com as siglas P1 a P12.

Como instrumento de coleta dos dados desta pesquisa, foi utilizado um questionário semiestruturado que se encontra no Apêndice A, aplicado aos professores participantes da pesquisa. O questionário foi composto por cinco perguntas objetivas e subjetivas, onde os professores foram questionados sobre o termo "metodologias ativas", se utilizam essas metodologias em sala de aula e como os alunos se comportam e recebem a proposta dessas metodologias.

A análise dos dados foi realizada através da análise e interpretação dos dados que segundo Bardin (2011) “termo análise de conteúdo designa: um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens e indicadores qualitativos ou não.”

Nesse sentido, as respostas discursivas dos participantes foram organizadas por categorias de acordo com a semelhança das respostas obtidas.

As perguntas objetivas foram organizadas em gráficos obtidos pelo software Microsoft Excel 2007. Além disso, os dados obtidos foram analisados e comparados com a literatura, no propósito de entender melhor a problemática abordada e propor soluções.

A presente pesquisa foi desenvolvida de acordo com a Resolução N° 466/12, do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde, que aborda as pesquisas envolvendo seres humanos (BRASIL, 2012).

Os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) idêntico ao apresentado no Apêndice B, sendo esse um documento importante para a análise ética de uma pesquisa, garantindo respeito à integridade dos participantes.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Mesmo diante de todos os avanços educacionais, ainda é comum o ensino tradicional nas escolas do Brasil. Diversos trabalhos relatam a importância do ensino significativo, contudo o que se observa no campo educacional é o mesmo ensino mecânico, descontextualizado e tradicional repassado por gerações (ZUCONELLI *et al*., 2018).

De acordo com os PCNs (BRASIL 1999, p. 80), o Ensino de Química “deve possibilitar ao aluno a compreensão tanto de processos químicos em si, quanto da construção de um conhecimento científico em estreita relação com as aplicações tecnológicas e suas implicações ambientais, sociais, políticas e econômicas”. Apesar disso, no Brasil, a abordagem da Química escolar continua praticamente a mesma. Embora às vezes “maquiada” com uma aparência de modernidade, o ensino prioriza as informações desligadas da realidade vivida pelos alunos e pelos professores (BRASIL, 2017).

Para Moreira e Masini (2006) a aprendizagem significativa ocorre quando as ideias colocadas apresentam uma composição coerente, passível de entendimento por parte dos alunos, ou seja, o

significado é produto do processo de aprendizagem. De acordo com a teoria de aprendizagem significativa de Ausubel, o fator que influencia a aprendizagem mais fortemente é o que o aprendiz já sabe. Assim as metodologias ativas, que se baseiam na aprendizagem significativa, podem ser uma maneira de tornar o ensino de Química mais estimulante, interdisciplinar e dinâmico.

Em contrapartida, as dificuldades na formação de professores atingem um número considerável de problemas, o que acaba gerando reflexo em sala de aula.

Muitas vezes o sistema educacional demanda do profissional a responsabilidade de cobrir os espaços existentes na instituição de ensino, a qual constitui mecanismos rígidos e redundantes de avaliação e contrata um efetivo insuficiente. O desempenho do professor na sala de aula depende de vários fatores entre os quais, destacam-se: a alta carga de trabalho, a baixa remuneração, as salas superlotadas, além de outras atribuições que não o competem e que podem gerar grande esforço de suas funções físicas e psicológicas (GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2005).

O campo da educação vem passando por diversas transformações e desenvolvimentos. Os métodos de ensino-aprendizagem estão sendo atualizados e a prática tradicional já não atende mais todas as demandas educacionais. Dessa forma, a busca por novas metodologias visando à atualização do ensino, em que alunos e professores possam participar de modo conjunto dos ensinamentos pedagógicos, de maneira autônoma, construindo o senso crítico e a própria aprendizagem, está cada vez mais constante (OLIVEIRA, *et al.*, 2017).

Várias hipóteses podem justificar essas dificuldades, como por exemplo, a complexidade dos conhecimentos presentes nesta área, conceitos difíceis de apreender, como também, a ineficiência da metodologia de ensino, a falta de motivação dos alunos, entre outros (LIMA, 2012).

É fato que a motivação é um mecanismo fundamental no processo ensino-aprendizagem, pois como coloca Valente (2003, p.71), “Motivar ou produzir motivos significa predispor a pessoa para a aprendizagem”. A busca por conhecimentos é ainda maior quando o campo de estudo é do seu interesse, dessa forma dando continuidade ao processo de ensino-aprendizagem.

Conforme aponta Silberman (1996, apud ZALUSKI; OLIVEIRA, 2018), a aprendizagem ativa é uma estratégia de ensino muito eficaz, independentemente do assunto, quando comparada com os métodos de ensino tradicionais. Assim, com métodos ativos, os alunos assimilam maior volume de conteúdo, retêm a informação por mais tempo e aproveitam as aulas com mais satisfação e prazer.

Neste contexto, o uso de metodologias ativas como processo de ensino e aprendizagem é um método inovador, pois se baseiam em novas formas de desenvolver o processo de aprendizagem, utilizando experiências reais ou simuladas, objetivando criar condições de solucionar, em diferentes

contextos, os desafios advindos das atividades essenciais da prática social (BERBEL, 2011). Assim, o professor exerce a função de mediador, orientador e facilitador da aprendizagem, consequentemente, para assim conseguir ter um melhor aproveitamento nos estudos.

Espera-se que com o uso dessas metodologias os educandos possam ter uma educação de qualidade, da qual participem ativamente, visando construir seu próprio aprendizado, desenvolvendo o senso crítico e a percepção das sociedades em que vivem, tendo oportunidade de opinarem sobre situações diversas e, assim, mostrarem seus conhecimentos de mundo, tornando-se indivíduos de pensamentos criteriosos e questionadores (FIALHO; MACHADO, 2017).

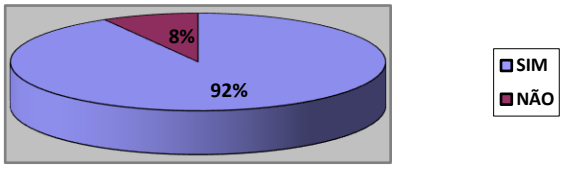
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A escola nos dias atuais, busca articular diversos saberes e práticas metodológicas para garantir a aprendizagem dos estudantes. As metodologias ativas são entendidas como práticas pedagógicas alternativas ao ensino tradicional, onde o aluno assume uma postura mais participativa, resolve problemas, desenvolve projetos e cria oportunidades para a construção do seu próprio conhecimento (VALENTE, 2018).

Tem-se neste momento da pesquisa, a descrição e análise dos resultados obtidos a partir da percepção dos professores participantes, aqui representados por números (P1 a P12). O perfil pessoal dos participantes foi preservado.

No início da pesquisa (questionário) foi apresentado aos professores o conceito geral sobre metodologias ativas para que eles soubessem a respeito do tema proposto. A partir do conceito, foi questionado aos participantes se já ouviram falar ou conheciam as metodologias ativas. A Figura 02 apresenta os percentuais de conhecimento sobre metodologias ativas dos participantes da pesquisa. Assim, verifica-se que a maioria dos participantes afirma conhecer o conceito.

Figura 02 - Conhecimento acerca do conceito de metodologias ativas pelos participantes

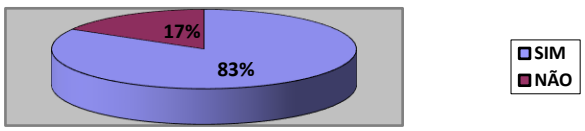


Fonte: Dados da Pesquisa

A proposta metodológica centrada no aluno não é nova. De acordo com o livro "Metodologias ativas para uma educação inovadora" no início do século passado, Dewey, idealizou educação baseada no processo de busca de conhecimento a partir do estudante, onde este deveria exercer a sua liberdade. Para o autor, a educação deveria promover a formação de cidadãos críticos e reflexivos. Sua proposta era que a aprendizagem se baseasse no aprender fazendo (BACICH; MORAN, 2018). Vê-se pelo resultado que, em algum momento, os participantes já tiveram contato com essa proposta metodológica.

Posteriormente foi questionado se os professores utilizam as metodologias ativas em suas aulas. Através dos resultados obtidos, apresentados na Figura 03, pode-se perceber que além de conhecer, a maioria dos participantes utiliza ou já utilizou algum tipo de metodologia ativa. Como foi visto na Figura 01, muitos são os tipos de abordagem de metodologias ativas e são muitas as possibilidades de aplicação de metodologias ativas no ensino médio.

Figura 03 - Utilização de metodologias ativas pelos participantes



Fonte: Dados da Pesquisa

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997) norteiam que o aprendizado de Química pelos alunos do ensino médio envolva as transformações químicas de maneira integral, de modo que

esse aluno possa adquirir conhecimento satisfatório para julgar as informações que estão dentro e fora escola, e assim tomar decisões autônomas enquanto indivíduos e cidadãos.

Tendo em vista esse processo de formação, o professor pode desenvolver atividades e práticas diferenciadas que o ajudarão a levar este conhecimento para sua vida fora da escola, de maneira mais prazerosa através das metodologias ativas.

Observa-se também que, um pequeno percentual de professores, apesar de já ter ouvido falar, nunca usou esse tipo de metodologia, uma vez que 83% dos participantes da pesquisa afirmam ter usado as metodologias ativas em suas aulas e 91% afirmam conhecer sobre o conceito estudado neste trabalho. Alguns professores podem ser resistentes à adesão de novas metodologias por estarem ligados a modelos tradicionais, que podem ter sido adquiridos durante a sua formação. Cunha (2006) afirma que as práticas docentes estão relacionadas às experiências vividas enquanto estudantes. Assim, os professores formam suas visões de mundo, atuação docente, posições políticas e experiências didáticas.

No que se refere a quais metodologias ativas os docentes utilizam em sala de aula, as falas dos professores foram identificadas em duas categorias (Quadro 1).

Quadro 1 – Metodologias ativas que os professores utilizam em sala de aula

Categoria 01: Exemplos cotidianos
P.1 Exemplos do dia a dia e aulas práticas".
P.3 "Trabalhos em grupos, onde eles têm que buscar todas as informações".
P.4 "Usar o conhecimento empírico do aluno na aprendizagem de um determinado assunto relacionado ao conhecimento do dia a dia com o tema proposto".
P.5 "Deixo os alunos falarem sobre o que eles acham sobre o novo conteúdo, [...] Também deixo o aluno à vontade para expressar algo sobre a aula".
P.7 "Problematizei junto aos monitores como poderíamos desenvolver projetos na comunidade".
P.8 "Feira de ciências".
P.9 "Assuntos do dia a dia".
P.10 "Desenvolvimento de projetos, apresentações e aulas práticas".
Categoria 02: Metodologias ativas
P.2 "Seminário".

P.6 “Jogos, RPG educacional, estudos de caso, PBL”.

P.11 “Sala de aula invertida, estudo de caso, aprendizagem entre pares, gameficação”.

Pode-se observar através das respostas obtidas na categoria 01 que os professores centralizam o aluno no processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração os seus conhecimentos prévios e a sua autonomia. No campo educacional, o professor é o grande mediador desse trabalho, e ele tanto pode contribuir para a promoção de autonomia dos alunos como para a manutenção de comportamentos de controle sobre os mesmos (BERBEL, 2011).

Percebeu-se, no entanto, que os participantes da categoria 01 não citaram metodologias ativas específicas em suas falas nessa categoria. O P.2. Coloca as aulas práticas como metodologia ativa. Assim, percebe-se que apesar de os professores terem uma percepção mais atual sobre aprendizagem e ensino, ainda pode haver um falso entendimento sobre o conceito e uso de metodologias ativas, no sentido de acreditar que aulas mais dinâmicas e elaboradas, sem centralizar o aluno no processo de ensino, também sejam metodologia ativa. Podemos citar por exemplo, as metodologias onde o aluno apenas repete o que o professor faz ou orienta, sem buscar ou construir algo de maneira autônoma.

Alguns participantes relatam conhecimento de termos específicos das metodologias ativas em suas respostas. Isso pode ser observado na categoria 02 no qual relatam a utilização de jogos como RPG educacional e gamificação em suas práticas.

O jogo é uma ferramenta de valor indispensável no processo de ensino e aprendizagem. Tem o objetivo de auxiliar nas aulas e trazer uma maneira diferenciada de se adquirir conhecimento. Por meio dele os alunos conseguem trabalhar além do conteúdo proposto, o social e emocional. Nesse ato os estudantes se envolvem entre si, tendo uma maior motivação para realizar as tarefas propostas, usar sua criatividade, além de desenvolver um conhecimento de ganho (VILELA, 2018).

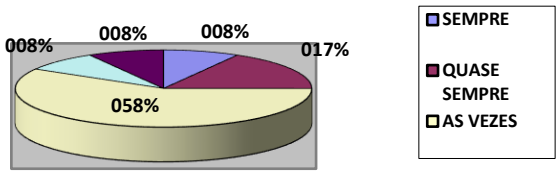
O jogo digital permite aos alunos realizarem as atividades em horários diferenciados e externos à sala de aula, reforçando as ideias trabalhadas com o professor. Assim, a gamificação surge como um recurso interativo a ser utilizado pedagogicamente por desafiar os alunos e proporcionar-lhes uma forma de aprendizagem diferenciada (BRAGA, OBREGON, 2015).

Assim, pode-se perceber aqui nessa segunda categoria um entendimento maior por parte desses professores acerca do conceito de metodologias ativas.

Os professores ao utilizarem essas metodologias podem alcançar melhores resultados e atingirem suas expectativas, sempre levando em consideração o planejamento, conhecimento da turma e do ambiente no qual se está inserido.

A Figura 04 apresenta a frequência de uso de metodologias ativas pelos professores. Os participantes relataram em sua maioria que utilizam as metodologias ativas somente às vezes. Apenas 25 % dos participantes utilizam as metodologias ativas sempre ou quase sempre, o que contrasta com os resultados obtidos no quadro anterior. Nessa configuração, para que as metodologias funcionem, isto não depende apenas do aluno e professores, mas também da escola em conjunto para colaborar e promover a autonomia desses estudantes.

Figura 4 - Frequência do uso das metodologias pelos participantes



Fonte: Dados da Pesquisa

Os professores também destacaram as dificuldades na realização de metodologias ativas em sala de aula. As respostas foram divididas em duas principais categorias (Quadro 2).

Quadro 2 – Dificuldades na realização de metodologias ativas em sala de aula

(Continua)

Categoria 01: Falta de Tempo
P.3 “Tempo”.
P.5 “Pouco tempo para planejar essas atividades”.
P.6 “Falta de tempo”.
P.8. “Acredito que o fator mais condicionante é que a utilização dessas metodologias requer do professor muito tempo de planejamento e dedicação pessoal.”

Quadro 2 – Dificuldades na realização de metodologias ativas em sala de aula

(continua)

P.9. “O tempo e metas da escola para cumprir.”
P.10. “Pouco tempo para planejar essas atividades.”

Categoria 02: Resistência dos alunos
P.2. “A resistência de participação.”
P.4. “A participação dos alunos que às vezes deixa a desejar”
P.7. “Participação do aluno, desmotivação do aluno.”

Quadro 3- Infraestrutura necessária

(conclusão)

P.1. “Quantidade de alunos, tem muitos alunos em uma sala. Falta de recursos didáticos e tempo para planejar”.
P.11. “Tem para preparar e estrutura boa”.

O tempo de planejamento é um fator condicionante para o sucesso em sala de aula. Pode ser observado na categoria 01 que os professores relatam sobre a falta de tempo para planejar sobre as metodologias ativas.

É importante ressaltar que o momento que o professor destina sua reflexão sobre sua atuação docente é tão importante quanto estar em sala de aula, pois são nesses momentos em que ele converte as informações em conhecimento, para que possa melhorar metodologia (TREVISAN *et al.,* 2017).

Na categoria 02 os participantes relatam sobre a resistência dos alunos com relação a essas novas práticas de ensino. Normalmente os alunos têm mais contato com a metodologia tradicional e, por isso, podem ser resistentes à mudança, principalmente quando são impactantes e mudam o comportamento e rotina em sala.

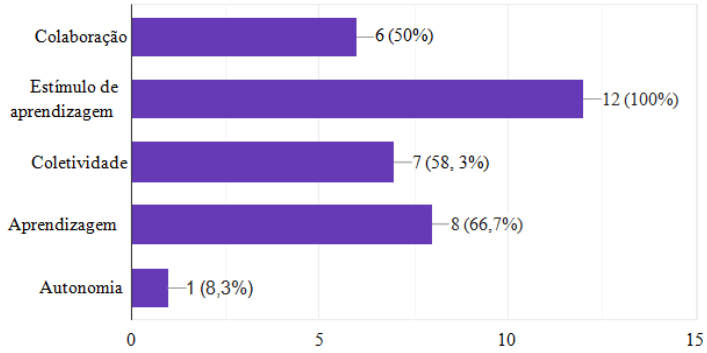
Alguns alunos podem se sentir relutantes ou até mesmo desmotivados, achando inclusive que o professor está “enrolando aula” por estar rompendo com o modelo tradicional. Por isso, os estudantes precisam passar por adaptações pedagógicas até se sentirem confortáveis (MATTEELLI *et al.*, 2015).

A Infraestrutura escolar é importante para o desenvolvimento das atividades de maneira satisfatória, na categoria 03 os participantes relataram que a falta dessa infraestrutura dificulta na realização dessas atividades. Segundo Castro (2014) os estudantes com melhores condições socioeconômicas, têm acesso a instituições bem mais estruturadas com ambientes adequados, o que não é possível em grande parte das escolas públicas. O espaço escolar é fundamental para a formação do ser humano, por isso deve ser dada atenção necessária, deve estar em movimento de reestruturação para que atenda as atividades pedagógicas.

Todos os participantes da pesquisa consideram importante a utilização de metodologias ativas para o ensino de Química. Através do uso dessas metodologias os estudantes assimilam o conteúdo de maneira dinâmica, construindo seu conhecimento com autonomia e troca mútua de informações entre colegas e professores. São muitos os benefícios da aprendizagem através das metodologias ativas, sendo portanto importante investir em ideias atrativas para envolver o aluno durante as aulas.

Quando questionados sobre quais melhorias esses estudantes apresentavam com o uso de metodologias ativas, foram obtidos os resultados relatados na Figura 06.

Figura 6 - Melhorias do aprendizado em Química através das metodologias ativas



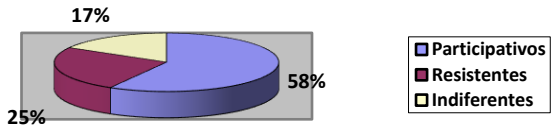
Fonte: Dados da pesquisa

As metodologias são importantes aliadas no processo de ensino-aprendizagem, processo tão complexo. De acordo com Freire (2006) as metodologias ativas podem favorecer significativamente no processo de ensino aprendizagem, favorecendo a motivação e autonomia do estudante, despertando a curiosidade à medida que buscam novos elementos. O trabalho em coletividade gera o estímulo a aprendizagem e a colaboração com os demais colegas, a troca ideias e torna o ensino dinâmico, de via dupla.

Torna também o aluno mais protagonista, autônomo e participativo através de situações práticas. É a inversão da forma tradicional de ensinar o básico. O aluno aprende sozinho, no seu ritmo e no mais avançado, com atividades em grupo, através da supervisão de professores (MORAN, 2019).

A Figura 07 apresenta o comportamento dos estudantes na visão dos participantes. Nota-se que apesar de alguns professores descreverem resistência dos alunos como uma das dificuldades de aplicação dessas metodologias, é possível perceber através da pesquisa que a maioria dos alunos são participativos segundo a maioria dos professores.

Figura 07 - Comportamento dos estudantes na visão dos participantes



Fonte: Dados da pesquisa

Para Alves, “se os professores entrassem nos mundos que existem na distração dos alunos, eles ensinariam melhor, tornariam-se companheiros de sonho e invenção” (1994, p. 100). Observar os alunos, sua cultura, sua comunidade é poder trazer a aprendizagem significativa para o cotidiano de sala de aula, é poder ir pouco a pouco transformando a educação através das várias formas de ensinar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aprendizagem significativa vem sendo cada vez mais uma prática pedagógica muito importante nas diversas áreas de ensino. Na Química pode ser uma excelente aliada na superação de dificuldades na compreensão de conteúdos.

A partir do estudo apresentado, pode-se perceber que a maioria dos professores de Química das escolas públicas de ensino médio de Iguatu utiliza as metodologias ativas em suas aulas. Além disso, os professores mostraram uma visão positiva dessas metodologias, utilizando-as como auxílio na aprendizagem dos alunos e como maneira de torná-los mais autônomos em busca de seu próprio conhecimento.

Há fatores que consideram como dificuldades para aplicação dessas metodologias, como falta de tempo e resistência por parte de alguns alunos. Mesmo diante disso, observa-se que os professores aplicam as metodologias.

O aprendizado de Química depende de vários aspectos, tais como: professor, aluno, recursos didáticos, ambiente sociocultural no qual estão inseridos e a maneira como a Química é abordada.

O estímulo e a motivação são muito importantes para a aprendizagem. Ensinar de maneira significativa faz com que os alunos se sintam mais entusiasmados e aprendam mais facilmente. As

dificuldades em compreender os conteúdos de Química podem ser minimizadas através de aulas mais interativas e dinâmicas, onde o aluno seja capaz de construir junto com o professor e colegas.

REFERÊNCIAS

ALVES, L, R. G.; MINHO, M. R. S.; DINIZ, M. V. C. Gamificação: diálogos com a Educação. In: FADEL, Luciane Maria et al. (Orgs.). **Gamificação na Educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.p.91

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Paralelo Editora, LDA, Rio de Janeiro, 2003.

BACICH, Lilian; MORAN, José (Orgs.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. 238 p.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Ciências Sociais e Humanas.** v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011.

BRAGA M. C. G.; OBREGON, R. F. A. Gamificação: Estratégia para processos de aprendizagem. In: CONGRESSO NACIONAL DE AMBIENTES HIPERMÍDIA PARA A APRENDIZAGEM, 7. São Luís, MA, 2015. **Anais...** Conahpa: São Luís, MA, 2015.

BRASIL. Senado Federal. Conselho Nacional de Saúde**. Resolução nº 466 de 12 de dezembro de 2012.** Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos. Bioética. Brasília, 2012.

_____, LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p.

_____Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília:1999.

CASTRO, E. S. **Estudo do resultado na Prova Brasil de 2011 das escolas com estudantes beneficiários do programa bolsa família**. Brasília, 2014. 120 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional) – Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares, Universidade de Brasília.

CUNHA, Maria I. **Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão.** *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 258-271, maio-ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/ a05v11n32.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2019.

FIALHO, F. A. P.; MACHADO, A. B. Metodologias Ativas, Conhecimento Integral, Jung, Montessori E Piaget. In: MACHADO, A. B.; VOLPATO, A. N. **Práticas inovadoras em metodologias ativas**. Florianópolis: Contexto Digital, 2017. P. 63-80.
FREIRE, Paulo.Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 33ª ed. São Paulo: Paz e Terra; 2006.

GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, A. A. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde**. Educ. Pesqui. [online**], v. 31, n. 2, p. 189-199, 2005.
GERHARDT, T. E; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

LIMA, J. O. G. Perspectivas de novas metodologias no Ensino de Química. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 12, n. 136, p.95-101 2012.
MATTEELLI , F.; CORREA, L. A.; SANTOS, R. A.; COUTO, M. C. G.; GONÇALVES, L. **Ei! Ensino inovativo.** V. especial, 2015.

MITRE, S. M.; BATISTA, R. S.; MENDONÇA, J. M.G. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais**. Ciência e Saúde Coletiva**, v. 13, 2008.

MORAN, J. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda.** 2019. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/metodologias_moran1.pdf>. acesso em: 24 maio 2019.

MORAN, José Manuel. Ensino **e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias**. In:

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T; BEHRENS, Marilda Aparecida. (Org.). Novas tecnologias e mediação pedagógica – 21ª ed. rev. e 34 atual. São Paulo: Papirus, 2013.

MOREIRA, M. A.; MASINI, E. A. F. S. **Aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel, 2a. ed., Centauro: São Paulo, 2006.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 22 ed. São Paulo: Cortez, *2002.*

TREVISAN, K. I.; ANTUNES, F. R.; GONZÁLEZ, F. J. fatores que interferem no planejamento escolar: dificuldades de uma docente da rede básica de ensino. In: SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 25, JORNADA DE PESQUISA 22, JORNADA DE EXTENSÃO , 18. MOSTRA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA JÚNIOR, 7. SEMINARIO DE INOVAÇÃO E TECNOLOGIA. Unijui, 2017.

VALENTE, J. A. **Formação de educadores para o uso da informática na escola**. Campinas-SP: UNICAMP/NIED, 2003.

VILELA, M. A. **Jogos lúdicos como metodologia ativa no ensino de ciências: estudo de caso em uma escola pública de aparecida de Goiânia**. 2018. 27f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Biológicas), Faculdade Araguaia, Goiânia GO, 2018.

ZALUSKI, F. C.; OLIVEIRA, T. D. Metodologias ativas: uma reflexão teórica sobre o processo de ensino e aprendizagem. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO. ENCONTRO

DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. São Paulo, 2018. **Anais...** Horizonte: São Paulo, 2018.

ZUCONELLI, C. R.; MACHADO A. T. P.; ZUCONELLI A. A.; MARTINI V. P.; CAMPOS S. X. Utilização da aprendizagem significativa para o ensino da função orgânica álcool. **Experiências em Ensino de Ciências** . v.13, n.4, P. 123-133, 2018.

31/JUL e 1 e 2/AGO 2020
IV CONEPI
IV CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO & PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES
conepi.contatosempreendimentos.com.br
Evento 100% Online

DESCONSTRUINDO A DITADURA DA BELEZA E COMBATENDO OS TRANSTORNOS ALIMENTARES ATRAVÉS DO PROTAGONISMO JUVENIL E DAS ARTES INTEGRADAS: PROJETO BEAUTY SCARS

Autora SOUZA, Williany Larissa Gomes de Sá
Graduada em Língua Portuguesa – UPE
Graduanda em Bacharel em Psicologia-FACESF
williany.lags@gmail.com

RESUMO

A fase da adolescência é abordada em referências bibliográficas e por teóricos como a etapa do desenvolvimento humano em que o sujeito é acometido com transformações fisiológicas e psicológicas, assim, diante da busca de adequação/pertencimento a um determinado grupo, conceito de beleza empregado pela mídia ou sociedade; o adolescente se propõe a possibilidades que promovam o alcance da aceitação do outro, sendo constante a presença dos transtornos alimentares para atingir tal êxito. Por meio do protagonismo juvenil e com auxílio das artes integradas há uma possibilidade de instruir os jovens acerca das consequências. Diante disso, o seguinte trabalho foi realizado na Escola Municipal de Referência no Ensino Fundamental Anos Finais João Rodrigues de Almeida na cidade de Petrolândia-PE, em uma turma do 9º ano, em que foi trabalhado as temáticas: Ditadura da Beleza e Transtornos Alimentares. Para sua realização o trabalho possui as seguintes etapas: leitura e projeção de artes visuais a respeito dos temas, leitura de artigo de opinião, textos de divulgação científica e referências bibliográficas, debate-regrado sobre os estereótipos de beleza e suas consequências, organização e produção do "Projeto *Beauty Scars*" (pesquisa de campo, palestra informática acerca dos transtornos alimentares, confecção e apresentação cultural, produção do curta-metragem *Beauty Sacars*). Pôde-se observar durante o desenvolvimento que os discentes desempenharam com êxito as atividades, sendo fonte da promoção à conscientização da ditadura da beleza e do combate aos transtornos alimentares, assumindo o protagonismo juvenil, assim, propiciaram uma iniciativa para resolução dessa problemática.

Palavras-chave: Protagonismo Juvenil, Transtornos Alimentares, Ditadura da Beleza, Metodologia ativa, Artes Integradas.

1-INTRODUÇÃO

A escola é um espaço de formação do indivíduo, sendo o ambiente de interação dos alunos com o meio acadêmico e com a sociedade – seja por meio das demandas que se apresentam neste espaço ou diante dos ocorridos que são resultantes do meio social – para isso, a instituição carrega a tarefa de escolarizar e de educar. Diante dessa etapa de educação, os participantes do meio escolar são responsáveis por realizar a apresentação de estratégias em que o alunado possa expressar-se mediante aos dilemas que afloram a sua vivência, que seja recepcionado e acolhido, possivelmente, assistido.

Assim, por meio de práticas que incentivam e promovem uma atenção ao discente quanto as suas demandas acarretadas acerca da sua etapa vivenciada – adolescência – que por si já acomete preocupações quanto ao seu estado fisiológico, psicológico e social.

O presente trabalho traz uma proposta de integração do protagonismo juvenil com as artes integradas, tendo como priori apresentar a compreensão e análise bibliográfica realizada por alunos quanto a contribuição das mídias para a elaboração de um estereótipo de beleza – causas e consequências – e também o aprofundamento quanto aos transtornos alimentares que são os vilões da promoção da saúde em todos os aspectos do ser humano; realizado na Escola Municipal de Referência no Ensino Fundamental Anos Finais João Rodrigues de Almeida na cidade de Petrolândia-PE, em uma turma do 9º ano, em que foi trabalhado as temáticas: Ditadura da Beleza e Transtornos Alimentares; culminado através do Projeto e do curta metragem "*Beauty Scars*". Diante disso, evidencia-se que a instituição escola deverá e sempre estará aberta para a promoção de uma iniciativa voltada para os dilemas e vivências da comunidade que a abriga, trazendo a oportunidade de incitar e possibilitar que seus discentes possam expressar diante de seus anseios, e, assim, havendo a possível provocação e iniciativa para a promoção de práticas a serem pensadas com interesse no bem comum e, perante essa atenção, possa realizar ações que venham a minimizar ou conscientizar para as problemáticas que o cerca, tornando um protagonista.

1.1 – OBJETIVOS

1.1.1 – Objetivo Geral

Este trabalho tem por objetivo geral apresentar uma proposta de integração do protagonismo juvenil com as artes integradas, a fim de promover uma reflexão e busca através do conhecimento cientifico para a realização do Projeto e curta metragem intulados *"Beauty Scars*" e, possivelmente, da (des)construção do estereotipo determinado pela mídia como padrão de beleza – ditadura da beleza- que, por sua vez, vem ocasionando a procura por métodos que trazem prejuízos a saúde em sua integra e promovendo transtornos alimentares.

1.1.2 – Objetivos Específicos

- Apresentar uma oportunidade de promoção da escuta e da atuação do alunado diante dos dilemas e das suas vivências, além da integração das artes integradas como ferramenta que viabiliza expressar-se diante desses anseios;
- Promover a pesquisa de campo e bibliografica para a construção da vivência e elaboração do Projeto *Beauty Scars;*
- Compreender e criticar os estereótipos e padrões de beleza que emprega a mídia e a sociedade, como, também, compreender que os transtornos alimentares conduzem a prejudicar a saúde fisiologica e psicologica do individuo;
- Aproveitar da oportunidade de prover de uma melhoria nas habilidades da leitura, na oralidade e na escrita;
- Oferecer uma alternativa de servir como canal de comunicação para os demais alunos da instituição e da comunidade externa, que, objetivou-se através da palestra (apresentação oral dos alunos baseadas na pesquisa bibliográfica e da produção do curta metragem "*Beauty Scars*") como atividade pedagógica e de educação pública para fins de saúde.

2- METODOLOGIA

Para a constituição do corpus que compõe o presente trabalho, foi observado e levado em conta à questão e atenção ao público alvo da instituição EREFAF e comunidade externa (através do compartilhamento do curta metragem "*Beauty Scars*" no canal dos alunos na plataforma de compartilhamento de vídeos-Youtube), a turma escolhida para a execução da atividade composta por

30 alunos do ensino fundamental II na faixa etária de 14 e 15 anos de idade. Os alunos participaram durante os meses de fevereiro a junho do ano de 2018, das atividades realizadas de forma interdisciplinar com as disciplinas de Arte e Projeto Interdisciplinar de Aprendizagem (P.I.A).

Por intermédio da observação do convívio entre alunos e seus hábitos alimentares e comentários que concerne das mídias e das pessoas que influenciam a estipulação de um padrão de beleza para esta etapa da vida – fase da adolescência, além de prover de uma oportunidade para que o alunado possa expor sua demanda e anseios, para, assim, se apoderar do conhecimento e servir de protagonista para uma ação de interesse e problemática social.

2.1 Execução da proposta

O primeiro passo para realizar a atividade foi lançar um debate prévio com os alunos, sendo selecionados e divididos igualmente em grupos para desse modo dialogar sobre a temática "O preço da beleza", posteriormente, através da leitura do artigo de opinião "Ditadura da beleza: a busca inatingível do corpo perfeito" - Jackson C. Buonocore; socializaram o conceito de beleza e como a mídia contribui para sua definição na atualidade, em seguida diante da projeção do vídeo "Mundo Reporter: Ditadura da Beleza" e da pesquisa de imagens que representam os transtornos alimentares e de famosos que receberam o diagnóstico com tais transtornos; que findou num debate - regrado sobre o tema "Cicatrizes da Beleza". A reflexão e pesquisa bibliográfica acerca dos Transtornos Alimentares – causas e consequências - conduziram para a construção do Projeto e do curta metragem "*Beauty Scars*".

Nesta atividade de pesquisa, diálogo e reflexão foi o momento crucial para o aprimoramento do conteúdo e para o processo de transformar ou prover de uma solução para o problema que evidenciava os alunos participantes, demais alunos e a comunidade externa.

Na segunda etapa a professora realizou a apresentação do processo de produção de um projeto social, sendo através de slide, havendo exemplificação e suas etapas. Desta forma, dando seguimento a produção das atividades (cronograma): apresentação cultural (desfile - "beleza singular" e da literatura de cordel - "Você é perfeito!!"); material informativo - palestra (Transtornos Alimentares: causas, consequências e famosos diagnosticados) e da produção do curta metragem "*Beauty Scars*".

Na terceira etapa houve a culminância do projeto, ocorrida no final do mês de junho do ano de 2018, momento vivenciado no pátio da EREFAF João Rodrigues de Almeida, município de

Petrolândia-PE, com todas as 8 turmas que pertencem a educação integral desta instituição; situação singular, já que os alunos participantes do projeto intermediaram e realizaram o momento de apresentação e socialização, tendo como a seguinte sequência: organização do ambiente (decoração – cadeiras para acomodar o público-alvo, organização do aparelho de som, do microfone e do data show, além dos adornos do ambiente - montagem de uma passarela, adornos para mesa – redonda – material que deixou o ambiente mais agradável para todos); apresentação inicial – desfile "beleza singular", momento que quatro alunos com seus biótipos desfilam na passarela com seus adornos pessoais (bem arrumados e maquiados), mas diante da interação com a música "Scars to your beautiful" de Alessia Cara realizaram a (des)construção dessa beleza (desfizeram os adornos e maquiagem) realçando e demonstrando a alegria da sua beleza singular, em seguida a apresentação informativa – palestra sobre os transtornos alimentares: causas, consequências e demonstração de famosos que foram diagnosticados com tais transtornos, e no intervalo de uma palestra e outra, houve a declamação da literatura de cordel "Você é perfeito", ao final deste momento houve a projeção e divulgação do curta metragem "Beauty Scars" no canal Curta Filmes do Youtube.

Todo o material foi realizado pelos alunos e sob a orientação e supervisão da professora, havendo a preocupação do desenvolviemto da leitura e da escrita e de haver uma reflexão acerca do público-alvo que foi culminado; a vivência dessa tarefa foi realizada nas aulas das disciplinas: Arte e Projeto Interdisciplinar da Aprendizagem – P.I.A.- (disciplina que integra as demais disciplinas, sendo uma conexão com os demais componentes curriculares da intituição da educação integral).

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A etapa da fase de um adolescente é referida de forma teórica e nas referências bibliográfica como a etapa do desenvolvimento humano em que o sujeito é acometido com transformações fisiológicas e psicológicas, assim, diante da procura de adequação/pertencimento a um determinado grupo, conceito de beleza empregado pela mídia ou sociedade.

> Durante a adolescência, o desafio consiste em aceitar-se e, assim, ser capaz de responder por si, fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades. O adolescente começa a demonstrar características como maior independência, responsabilidade, autonomia, autodeterminação e vontade própria de pertencer a um grupo, bem como a exibir considerável melhoria cognitiva e física (FORTES, 2013, p. 3 apud FROIS et al., 2011; SCOFFIER, MAIANO, & D`ARRIPE- LONGUEVILLE, 2010).

Para que o adolescente consiga se sentir ou ser aceito como membro de um determinado grupo ou sociedade, se dispõem a realizar atitudes e padrões estabelecidos por estes; sendo o quesito estético um dos que favorecem para esta aceitação, muitos jovens passam a adotar medidas que são inatingíveis ou que conduzem prejuizos para a sua saúde, diante dessa ação, vendo a compreender que através dessa modificação e internalização do padrão de beleza irá alcançar o passe como pertencente ao grupo.

> A imagem corporal é a representação mental de nossa aparência física (Frois, Moreira, & Stengel, 2011); é a maneira como o corpo se apresenta para nós. Segundo Fortes, Almeida e Ferreira (2012a), a insatisfação com o corpo faz parte da dimensão atitudinal da imagem corporal e é definida como sentimentos negativos em relação ao peso e à forma corporal (FORTES,2013, p. 3)

Diante da internalização de uma padronização estética, jovens e até adultos-jovens realizam receitas ou recomendações transmitidas através de redes sociais ou por pessoas de influência, favorecendo a possibilidade de apresentar um transtorno alimentar ou disturbio alimentar. De acorco com Fontes (2013, p.4):

> A construção da imagem corporal depende da interação com o ambiente e ocorre durante toda a vida, mas as necessidades de ordem social ofuscam as pessoais, tomando como referência o ideal de corpo na adolescência em nossa cultura. A mídia faz o papel de disseminar este corpo padronizado (magreza para as meninas e a saliência muscular para os meninos), o qual costuma transmitir a ideia de consumo, ou seja, pode levar os indivíduos a buscarem investimentos no corpo para chegar ao corpo ideal, muitas vezes incentivados por insatisfação com seu corpo.

Tendo esta situação de inconformidade com a aparência física e por meio de fatores externos que produzem uma modulação de um padrão de beleza, por sua vez, promovendo a internalização de tais conceitos e rotulações para os jovens.

Sendo por meio de uma interpretação das contribuições da Psicologia do Desenvolvimento humano por ser a área do conhecimento que se preocupa com as mudanças e formações que ocorrem durante a vida afetando as estruturas físicas, psicologicas e sociais. Para Jean Piaget, através da teória do desenvolvimento cognitivo, apresenta sua percepção quanto aos estágios do desnvovimento humano, havendo uma organização do pensamento diante do desenvolvimento neurológico ou do amadurecimento do sistema nervoso central, particularmente do cerebro e que possa suportar novas formas de raciocínio. Piaget considera que na adolescência há o estágio do desenvolvimento lógico-formal (11 ou 12 em diante) considerado como o desabroxar das capacidades lógica permite a criança avaliar a qualidade de suas próprias conclusões; podendo ser capaz de elaborar hipoteses e idealizar sobre questões socias.

A instituição escola, considerada como uma provedora do espaço de atenção às temáticas que tange a vida e desenvolvimento humano do seu alunado, seja nos ambitos sociais, acadêmicos e pessoais, sendo auxiliada pela inserção dos Temas Transvesais, pode prover da realização de um momento que vise o diálogo e uma possível reflexão em relação à saúde - por tratar-se de um dos temas que foram incorporados no currículo pelos Parametros Curriculares Nacionais (PCNs).

> A escola cumpre papel destacado na formação dos cidadãos para uma vida saudável, na medida em que o grau de escolaridade em si tem associação comprovada com o nível de saúde dos indivíduos e grupos populacionais. Mas a explicitação da educação para a Saúde como tema do currículo eleva a escola ao papel de formadora de protagonistas — e não pacientes — capazes de valorizar a saúde, discernir e participar de decisões relativas à saúde individual e coletiva. Portanto, a formação do aluno para o exercício da cidadania compreende a motivação e a capacitação para o autocuidado, assim como a compreensão da saúde como direito e responsabilidade pessoal e social.(PCNS, 1997, p. 27)

Mediante a concessão deste espaço de escuta e atuação do alunado nos diálogos, assim, como nas realizações de movimentos e ações que prezem por seu bem-estar, a escola conduz ao sujeito a oportunidade de dar um feedback ao seus anseios e observações quanto a sua vivência e dos demais que compõe o ambiente intra e extra- escolar. A particpação do discente nas atividades que regem a melhoria do espaço escola é sempre bem-vinda e deve ser implementada, promovendo neste a sensação de pertencimento e acolhida, mas, também, de ator e responsável para a sua cidadania e para a compreensão de um lugar democrático – desenvolvimento de um protagonista.

O protagonismo juvenil é conduzir o alunado a participar de ações que realizem a tarefa de desenvolver uma atitude de liderança, para, assim, propor soluções ou atitudes que promovam a compreeesão e práticas ou soluções para tais. Sendo um processo em que há a inserção do aluno na realização de uma participação social dentro dos ambitos que pertence.

> O termo Protagonismo Juvenil, enquanto modalidade de ação educativa, é a criação de espaços e condições capazes de possibilitar aos jovens envolverem-se em atividades direcionadas à solução de problemas reais, atuando como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso. [...] O cerne do protagonismo portanto, é a participação ativa e construtiva do jovem na vida da escola, da comunidade ou da sociedade mais ampla (COSTA, 2001, p.179)

A realização de atividades que prezem o desennvolvimento de uma ação protagonista é mediada pela tarefa de incitar a atenção e de prover da reflexão, então, por intermédio da arte e sua integração com a contextualização do saber - as Artes Integradas e sua função de conduzir sensações, emoções e pensar diante de uma complexidade, como, também, por meio dos eixos artísticos retratarem os caminhos do saber.

> No ensino de artes destacamos a Integração das Linguagens Artísticas ou Artes Integradas, na qual há o envolvimento das diferentes linguagens artísticas no processo de formação do aluno, onde ele experiência vivências integradas, conhece cada linguagem especificamente e as interliga em um tecido de conhecimento contextualizado. Desta forma o indivíduo desenvolve um olhar abrangente e integrador encontrando em sua expressão caminhos para criar e atuar. As Artes Integradas ou, ainda, Integração das Linguagens Artísticas (música, artes plásticas, dança e teatro) tem por finalidade integrar o indivíduo nas diferentes linguagens artísticas. Seu foco principal é interligar os diferentes conhecimentos, com o apoio de outros conhecimentos como história, português, geografia, entre outros, contextualizando por meio de técnicas, vivências, práticas e criações uma idéia ou tema à realidade do aluno.(FARIA, 2009, p.45)

Portanto, através da interação entre as artes integradas, as ações que trazem ao aluno uma atitude de protagonista, a reflexão quanto uma temática que convêm a sua saúde fisiológica, psicológica e social – transtornos alimentares – pôde conduzir para a conquista de uma tarefa de ser fonte e se informar quanto as consequências dos estereótipos e padrões estabelecidos para a essa fase de transformação (adolescência) seja por uma internalização deste conceito ou pela imposição da mídia e da sociedade contemporânea.

4- RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diante da vivência integral de alunos que estão na fase da puberdade e das mudanças recorrente desta, além da influência constante da mídia quanto aos estereótipos de beleza – ditadura da beleza, e a forte influência de ambos que concede aos jovens informações que ocasionam danos para a sua saúde fisiológica e psicológica. Assim sendo, através de uma sequência didática realizada com os alunos do 9º ano A, que posteriormente se consolidou no projeto que veio a ser culminado no dia 30 de maio de 2018.

Com isso fica visível que a prática do protagonismo juvenil atrelado as artes visuais concedeu a abordagem e reflexão quanto a desconstrução dessa ditadura da beleza e da atenção aos prejuízos causados pelos transtornos alimentares. Diante da investigação dos hábitos alimentares e dos diálogos constantes quanto a redes sociais e pessoas que influenciam a prática de ações e atitudes que prezam para a compreensão de que há um estereótipo ideal e perfeito e que na fase da adolescência deve ser cumprido, independente das consequências e das mazelas para a saúde.

O Projeto “Beauty Scars” foi executado na EREFAF – Escola de Referência no Ensino Fundamnetal II João Rodrigues de Almeida, município de Petrolãndia-PE, tendo como perspectiva

a construção de uma possível solução para a demanda que apresenta e que traz prejuízo para os alunos da instituição e da comunidade externa – sendo por meio das artes integradas, da busca de fontes bibliográficas para compreender e se apoderar da informação que contempla a compreensão do processo de padronização e da despadronização dos argumentos quanto ao conceito de beleza e cuidado com a saúde.

Este projeto apresentou uma estratégia para garantir a informação acerca do processo ou fase da adolescência – implicações com relação ao corpo e suas transformações, a influência da mídia e das redes sociais, o autocuidado, a saúde na integra - além da possibilidade de conduzir ao empoderamento e a (des)construção do padrão de beleza estabelecido pela mídia, sem contar a produção de um curta metragem (Beauty Scars) que foi divulgado no Youtube.

O ponto de partida do projeto foi por intermédio de um diálogo a respeito da temática “Ser belo é?!”, em seguida da projeção de um documentário e da análise de imagens que representam pessoas diagnosticadas com os transtornos alimentares. Através desse debate retratou que a temática era carente quanto o acervo de informações a respeito dos transtornos alimentares, e da ocorrência da influência da mídia e de uma possível internalização de um estereótipo de perfeição já enrustido no adolescente, havendo a necessidade de buscar mais fontes e de possibilitar que os demais alunos e a comunidade externa, também, faça uso dessa reflexão.

Com intuito de demonstrar a importância da atuação de todos os alunos, foi orientado através de slide o conceito de projeto, os tipos de projetos e exemplos de projetos; em seguida diante da interação dos alunos foi sendo realizadas as etapas de construção do projeto, mas dando início através do cronograma e da distribuição das atividades que cada membro iria realizar – para assim poder ter um material expositivo e informativo.

Tornando a atividade mais atrativa e dinâmica, já que haveria uma tarefa para cada grupo realizar e de forma autônoma e ao mesmo tempo sendo supervisionados pela professora regente das duas disciplinas (Arte e Projeto Interdisciplinar de Aprendizagem), os alunos foram analisando e inserindo as artes (música, teatro, artes visuais e a dança), além da literatura de cordel para prover e apresentar a palestra, além de toda a vivência do Projeto Beauty Scars.

Toda a pretensão de apresentar uma situação em que houvesse a participação dos alunos e de forma mais autonoma, flexível, reflexiva e atuante para desenvolver um empoderamneto intelectual e de autocuidado. Além de fazer uso de todo essa compreensão para prover de uma solução para a problemática que emana a sua saúde e de grande parte dos jovens da comunidade escolar e externa. Sendo possível que haja a realização da utilidade de habilidades que foram apresentadas no ambiente

escolar e extraescolar, sendo através da leitura, da oralidade, da escrita e da sua atuação enquanto praticante das artes e de seus eixos.

O Projeto e curta metragem “Beauty Scars”, demonstraram a importância de propostas mais lúdicas e interativas para o desenvolvimento da aprendizagem significativa e desenvolver uma compreensão que as demandas de seu cotidiano devem ser trabalhadas e aprimoradas no espaço escolar, e que também pode haver o desenvolvimento de habilidades que possam trazer bons resultados e conduzir a uma vivência dos quatro pilares da educação (aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a conviver e aprender a fazer).

5- CONCLUSÃO

Diante das atividades propostas no decorrer da organização, execução e culminância do projeto, enfatizando a aprendizagem reflexiva e significativa do aluno acerca da temática abordada e das habilidades que trariam como premissa uma descontrução de um estereótipo de beleza e das consequências ocasionadas pelos transtornos alimentares. Pois, constantemente a preocupação quanto ao quesito da saúde na sua íntegra esteve presente e a possibilidade de intermediar tal atenção para os demais alunos e comunidade externa, desempenhando a habilidade do autocuidado e da empatia, além da prestação de uma assistência a comunidade externa e possivelmente trazer uma iniciativa ou solução para a problemática.

A interação entre o protagonismo juvenil e as artes integradas pode ser considerada como uma proposta inovadora e atual, já que todo o processo de organização da atividade houve a inserção da tecnologia e das TICs como ferramenta para a promoção do ensino-aprendizagem, sendo utilizada como aliada na mediação do contato com o conhecimento científico e na obtenção da meta – prover de um momento de orientação informativa, com apresentação cultural e artística, além da projeção e divulgação da curta metragem “Beauty Scars”.

REFERENCIAS

FARIA, Aline Folly. **ARTES INTEGRADAS**: características das práticas desenvolvidas em escolas de Goiânia. Disponível em: < https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/2716 > . Acesso : 03/07/2020

FORTES, Leonardo de Souza ;ALMEIDA, Sebastião de Sousa; FERREIRA, Maria Elisa Caputo. **Imagem corporal e transtornos alimentares em atletas adolescentes: uma revisão.** Disponivel em : < https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722013000400009>. Acesso : 05/07/2020

_____.**Parâmetros Curriculares Nacionais** : apresentação dos temas transversais, ética / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.Disponivel em : < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf > . Acesso : 01/07/2020

SILVA, Thais da Gama; ASINELLI-LUZ, Araci. **Protagonismo juvenil na escola: limitações e possibilidades enquanto prática pedagógica na disciplina de biologia**. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1362-8.pdf>. Acesso: 02/07/2020.

31/JUL e 1 e 2/AGO 2020
IV CONEPI
IV CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO & PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES
conepi.contatosempreendimentos.com.br
Evento 100% Online

CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE MATEMÁTICAS SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO E USO DAS TIC PARA O ENSINO DE CONTEÚDOS MATEMÁTICOS

VILLOTA ENRÍQUEZ, Jakeline Amparo
Universidad de Salamanca (USAL). Escola de Doutorado em Educação
javillota@hotmail.com

GONZÁLEZ ASTUDILLO, Maria Teresa
Universidad de Salamanca (USAL). Escola de Doutorado em Educação
maite@gmail.com

RESUMO

Este estudio ligado a la tesis doctoral denominada *Concepciones de los profesores universitarios de matemáticas sobre la implementación y uso de las TIC para la enseñanza de contenidos matemático* consiste en determinar las concepciones de los profesores universitarios de matemáticas, sobre la implementación y uso de las TIC para la enseñanza de contenidos. El contexto donde se desarrolló esta investigación fue: la Universidad del Cauca y la Universidad Santiago de Cali, localizadas en Colombia en la cual participaron doce profesores, los cuales constituyeron cinco grupos focales. La metodología utilizada tuvo una perspectiva cualitativa descriptiva cuyos instrumentos de recolección de datos fueron: entrevista enfocada en grupos focales y un cuestionario. Los resultados preliminares nos muestran que las concepciones de los profesores están inmersas en diferentes elementos, a saber: contenidos matemáticos, metodologías, alfabetización de los recursos tecnológicos y normas institucionales.

Palabras-claves: Concepciones. Creencias. Profesores de matemáticas. Recursos tecnológicos.

ABSTRACT

This study linked to the doctoral thesis called "Conceptions of university mathematics professors about the implementation and use of ICT for teaching mathematical content" consists in determining the conceptions of university mathematics teachers about the implementation and use of the ICT for teaching content. The context where this research was developed was: the Universidad del Cauca and the Universidad Santiago de Cali, located in Colombia in which twelve professors participated, which constituted five focus groups. The methodology used had a descriptive qualitative perspective whose data collection instruments were: an interview focused on focus groups and a questionnaire. The preliminary results show us that the teachers' conceptions are immersed in different elements, namely: mathematical content, methodologies, literacy of technological resources and institutional norms.

Keywords: Conceptions, beliefs, math teachers, technological resources.

1. INTRODUÇÃO

A pesquisa em Educação Matemática é um campo de grande interesse relacionado às concepções de professores. O interesse pelo estudo das concepções dos professores reside na influência que exercem no processo de ensino / aprendizagem da matemática (Pajares, 1992; Defez, 2005; Bohorquez, 2014; De la Pienda, 1992; Moreno, 2000; Furtado, 2014, Villota & González, 2017). Dentro das concepções dos professores de matemáticas, podemos encontrar aquelas que estão relacionadas com o uso e utilização de ferramentas tecnológicas como telefones celulares, tablets, computadores, entre outros, na sala de aula. Essas concepções estão ligadas ao processo de integração de novos dispositivos tecnológicos durante o ensino e a aprendizagem do campo acadêmico.

Apesar das mudanças na prática pedagógica que estão ocorrendo com a introdução da tecnologia em sala de aula, os professores e suas concepções não estão sendo levados em consideração. No entanto, Goos & Bennison (2002), reconhecem que a tecnologia ainda desempenha um papel marginal nas salas de aula de matemática. É por isso que é o momento de analisar as concepções dos professores sobre a aplicação e uso das TIC para o ensino de conteúdos matemáticos. Neste estudo, se pretende determinar quais são os diferentes elementos que compõem essas concepções, tais como formação na área disciplinar (conteúdos matemáticos), vivências (afetivo-emocional-acadêmicas), componentes comportamentais, entre outros.

2. CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICAS

Os pesquisadores que estudam as concepções na área da matemática (Thompson, 1992; Gil & Rico, 2003; Llinares, 1991; Hudson, 1999) mostram que as pesquisas sobre concepções têm sido abordadas nos últimos anos a partir de diferentes linhas de pesquisa. No entanto, o tema das concepções ainda não foi amplamente explorado em níveis como, por exemplo, o universitário, por isso surge este grande interesse de estudo. Deste modo, Gil e Rico

(2003) assumem as concepções como enquadramentos implícitos que possuem uma determinada estrutura com o propósito de organizar diferentes conceitos, que possuem uma natureza cognitiva, que se ajustam à forma de realizar determinada tarefa. Adicionalmente, Llinares (1991) argumenta que as concepções estão relacionadas com a estrutura cognitiva do sujeito; ou seja, se visualiza não apenas como um componente cognitivo, mas como toda uma estrutura que inclui componentes cognitivos, sistemas, entre outros elementos que compõem a estrutura.

Ao estabelecer a concepção como um componente cognitivo, deve ser consensual e validada por meio de certos procedimentos, por isso vale a pena nos perguntar: Que relação existe entre o componente cognitivo e a estrutura cognitiva? Será que o componente cognitivo pode chegar a ser em algum momento a mesma estrutura cognitiva? Como eles estão ligados? (Claro, se existe dita vinculação).

As concepções fortalecem a estrutura que cada professor organiza de seus conhecimentos, pois as concepções são o resultado do raciocínio e da compreensão de um determinado conceito ou tema, sem esquecer que elas estão em contínuo movimento. Nesse sentido, as concepções não são estáticas, pelo contrário, estão em contínuo movimento, visto que o professor reflete sobre elas para assumir uma determinada postura, também são continuamente atualizadas levando em consideração diferentes fatores como: disciplina, contexto, ferramentas tecnológicas, entre outras.

Por outro lado, a mudança educacional está ligada a diversos fatores como sociais ou culturais que desempenham um papel fundamental na construção das concepções do professor; ou seja, o processo de construção das concepções do professor influência nas diferentes mudanças curriculares gerando muitas vezes limitações no respeito ou, ao contrário, abrindo novas portas por meio de suas próprias concepções estabelecidas a partir de conhecimentos disciplinares, os quais devem ser indexados e/ ou relacionados com o processo de aprendizagem. (ARANCIBIA & BADIA, 2015).

Estamos em um momento de mudanças nos currículos, principalmente no campo da matemática, que envolvem o uso de novas ferramentas tecnológicas como plataformas educacionais virtuais, softwares educacionais, entre outros que procuram fortalecer e/ou fomentar a aprendizagem das matemáticas. Isso implica uma mudança integral que segundo Moreno & Azcarate (2003, p. 278) implica “[...] a necessidade de um debate e reflexão seria sobre a utilidade, o interesse e a importância dos conteúdos atuais para a aprendizagem e o ensino mediado pelas novas tecnologias e condicionadas pelas demandas sociais”.

As concepções dos professores que ensinam matemática estão organizadas em uma determinada estrutura ligada aos aspectos cognitivos, e a diferentes elementos como: conceitos,

teorias, ideias, entre outros que ajudam a construí-los. Essas concepções dos professores de matemática influenciam de sobremaneira na prática pedagógica e, portanto, no processo de aprendizagem do aluno, por isso é interessante realizar estudos a esse respeito. Consequentemente, neste estudo as concepções são estruturas mentais generalizadas e / ou quadros organizadores implícitos de conceitos que estão relacionadas com a parte cognitiva do sujeito, que visam organizar diferentes conceitos, a fim de realizar uma determinada atividade; ou seja, as concepções estão imersas em diferentes elementos como, por exemplo: conceitos, teorias, significados, entre outros.

3. METODOLOGIA

Esta pesquisa foi desenvolvida a partir de uma perspectiva qualitativa que permitiu um aprofundamento sobre o pensamento de professores universitários de matemática. Os resultados serão "indutivos, generativos, construtivos e subjetivos" (Goetz e LeCompte, 1988, p. 32). Os instrumentos que foram utilizados nesta pesquisa durante o processo de coleta de dados foram: o questionário e as entrevistas. O questionário se tratou de caracterizar informações dos professores universitários entorno à: formação acadêmica, gênero, idade, entre outros; ou seja, ou seja, trata-se de aspectos biográficos. As entrevistas foram desenvolvidas em grupos focais e abordaram os seguintes elementos: prática pedagógica, políticas educacionais e campo disciplinar.

Na análise dos dados obtidos no questionário, está em andamento onde será realizada a análise de conteúdo (“a análise de conteúdo pode e deve ser utilizada na educação, mas dentro de áreas específicas de estudo”, López (2002, p. 168) e a história de vida. As entrevistas foram gravadas (áudio / vídeo) e se transcreveram. Os dados obtidos foram categorizados e os códigos apropriados foram estabelecidos conforme indicado por Charmaz (2009). Isso implicará realizar uma segmentação adequada das transcrições (Cohen et al., 2007) que posteriormente poderão ser resumidas para a obtenção dos resultados.

Os participantes deste estudo foram professores universitários de matemática, que ministram disciplinas como: matemática fundamental, Cálculo I, Cálculo II, entre outras; assim como cursos relacionados com a Didática e História da Matemática, entre os quais temos: Didática da Aritmética, Didática da Geometria, História da Matemática, etc. No total foram doze os professores universitários de matemática que participaram desta pesquisa.

4. ANÁLISE DE RESULTADOS E CONCLUSÕES

Esta seção se apresentará alguns resultados preliminares sobre a pesquisa, particularmente focados na questão: ***Que TIC conhecem para o ensino de matemática?*** Onde *se definiram os seguintes elementos*:

- ✓ **C12-** Tipos de TIC: Tipos de TIC que utilizam os professores, onde se denotam os dispositivos como: computadores, feixe de vídeo, celulares, etc. e software como: redes sociais, aplicativos, plataformas, software educacional, etc.

Subcategoria

- **S34-** Dispositivos y software: Conjunto de elementos que facilitam a apropriação dos objetos matemáticos.

Universidad Santiago de Cali

Tabela 1: GRUPO 1

PROFESSOR	***RESPOSTA***
Professor A	C12: e-mail, redes sociais, laptop, feixe de vídeo, telefones celulares, pacotes Microsoft, plataformas digitais na web, textos em formato digital, tablet, códigos QR imersos nos textos impressos.
Professor B	C12: Latex, MuPAT, Matlab, GeoGebra, aplicações do telefone celular, R, CamScanner e conversor de PDF.
Professor C	C12: GeoGebra, MuPAT, Photomath, entre outros.

Tabela 2: GRUPO 2

PROFESSOR	***RESPOSTA***

Profe D	C12: GeoGebra feixe de vídeo, ferramentas pela página web, internet, WhatsApp e aplicações imersos no celular.
Profe E	C12: Computadores, tablet, Smartphone, apps, feixe de vídeo, audiovisuais, etc. […] utilizo as plataformas como PHET.

Tabela 3: GRUPO 3

PROFESSOR	***RESPOSTA***
Profe F	C12: Wolfram.
Profe G	C12: Carmetal, videos, Podcast, feixe de vídeo, etc.

Universidad del Cauca

Tabela 4: GRUPO 4

PROFESSOR	***RESPUESTA***
Profe H	C12: Plataformas virtuais, Moodle, Blackboard, email institucional, ferramentas de Google.
Profe I	C12: R, Google, Moodle, DocuNet, redes sociais, Google Classroom, YouTube , Facebook Live, MOOC.

Tabela 5: GRUPO 5

PROFESSOR	***RESPOSTA***
Profe J	C12: Classroom, GeoGebra, Wingeom, Matlab […] e a calculadora.
Profe K	C12: Internet e Symbolab
Profe L	C12: Matlab, Lattes, GeoGebra, Maple, ferramentas de Google, internet e YouTube.

As respostas expressas pelos professores universitários de matemática mostram que eles conhecem diferentes recursos de TIC relacionados com os dispositivos e softwares para o ensino de conteúdos matemáticos, por isso suas concepções estão imersas no conhecimento sobre TIC.

REFERÊNCIAS

BOHORQUEZ, L. **Las creencias vs las concepciones de los profesores de matemáticas y sus cambios**. ISBN: 978-84-7666-210-6. Artículo 1611. Memorias del Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. Buenos Aires, Argentina. 2014.

DE LA PIENDA, J. A. **Filosofía de las creencias**. Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica, 92, 239-48. 1999.

DEFEZ, A. **¿Qué es una creencia?** Logos: Anales del Seminario de Metafísica. 38(38), 199-221. 2005.

D'AMORE, B. & FANDIÑO PINILLA M. I. **Cambios de convicciones en futuros profesores de matemática de la escuela secundaria superior.** Epsilon. 20 (1), 25 - 43. 2004.

DODERA, M. G. (N. D.) **Concepciones y creencias de profesores sobre enseñanza y aprendizaje de la matemática.** Buenos Aires, Argentina. Recuperado en: http://www.soarem.org.ar/Documentos/39%20Dodera.pdf . Acceso: 01 de noviembre de 2017.

FURTADO, M. R. **Uma Discussão Acerca do Conceito de Crença** (Teses de mestrado). Universidade de Lisboa. 2014.

GIL CUADRA, F. Y RICO ROMERO, L. Concepciones y creencias del profesorado sobre enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. **Enseñanza de las ciencias,** 21(1), 27-47. 2003.

GOOS, M., & BENNISON, A. Building learning communities to support beginning teachers' use of technology. Annual Conference of the Australian Association for Research in **Education**. 2002. Retrieved December 14, 2008, from http://www.aare.edu.au/02pap/goo02058. htm

HATIVA, N. **Teacher thinking, belief, and knowledge in higher education: an introduction. Instructional Science**, 28(5) 331-334. 2000

HOFER, B. K. Y PINTRICH, P. R. **The development of epistemological theories:** Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. Review of Educational Research, 67(1), 88-140. doi: 10.3102/00346543067001088. 1997.

HUDSON ET AL. **Didaktik/fachdidaktik as science(-s) of the teaching profession?.** Thematic Network of Teacher Education Europe 2(1) p. 1-261. ISSN 1403-5782. Houston, R. (ed.) (1990): Handbook of Research on Teacher Education. Nueva York: McMillan. 1999.

KOULAIDIS, VASILIS Y JON OGBORN. **Science teachers' philosophical assumptions: how well do we understand them?** International Journal of Science Education, 17(3), 273-283. 1995.

LLINARES S. **La formación de profesores de matemáticas**. Sevilla: GID. 1991.

MORENO, M. **El profesor universitario de matemáticas: estudio de las concepciones y creencias acerca de la enseñanza de las ecuaciones diferenciales (Tesis doctoral)**. Universidad Autónoma de Barcelona. 2000

NORTON, L. RICHARDSON, J. Y HARTLEY, J. **Teachers' beliefs and intentions concerning teaching in higher education**. Higher Education, 50(4), 537-571. 2005

PAJARES, M. F. **Teachers' beliefs and educational research**: Cleaning up a messy construct. Review of Educational Research, 62(3), 307-332. 1992.

PONTE, J. P. **Mathematics teacher's professional knowledge**. En J. P. Ponte y J. F. 1994.

PORLÁN, R., RIVERO, A. MARTÍN, R. **Conocimiento profesional y epistemología de los profesores**, II: estudios empíricos y conclusiones. Enseñanza de las Ciencias, 16(2), 271-288.

SAMUELOWICZ, K. y Bain, J. (1992**), Conceptions of teaching held by academic teachers**. Higher Education, 24, 93-111. 1998.

THOMPSON, A. **Teacher's beliefs and conceptions**: A synthesis of research. En D. A. Grouws (Ed.), Handbook of research on mathematics teaching and learning (pp. 127-146). Nueva York: Macmillan. 1992.

VILLOTA, J., DÍAZ, M. & GÓMEZ, M. (2019). **Tecnología, Sociedad y Educación**: Desafíos de las TIC en el desarrollo social y sus implicaciones en la práctica pedagógica educativa". Editorial Santiago de Cali. ISBN: 978958552292

31/JUL e 1 e 2/AGO 2020
IV CONEPI
IV CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO & PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES
conepi.contatosempreendimentos.com.br
Evento 100% Online

LEITURA LITERÁRIA E APORTE DA EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA: DESCOBRINDO CAMINHOS

DANTAS, Lilian Karla de Lima Souza
Universidade Federal da Paraíba
Liliankarla22@hotmail.com

DANTAS, José Aclecio
Universidade Federal da Paraíba (PPGE)
acleciodantas@yahoo.com.br

RESUMO

O presente trabalho se configura um relato de experiência vivenciada em projeto de leitura literária realizada com alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II, de uma escola de rede privada da cidade do Recife-PE, procurando associar de forma clara e situada os conceitos teóricos envolvidos que identificaram as contribuições da mediação de leitura literária na formação de alunos leitores, A significância do tema justifica-se pela necessidade de refletir sobre a importância da leitura literária no ambiente escolar como aporte para a aquisição de conhecimento. Trata-se de um relato de experiência com base em estudo bibliográfico sobre leitura literária, estratégias de leitura, ferramentas metodológicas de mediação de leitura. Ao compartilhar essa experiência busco contribuir para o debate acerca da qualificação dos processos educativos formais que envolvem práticas de leitura literária na escola e o protagonismo do professor mediador nesse contexto, ao final da experiência foi observado que a leitura literária não ocupa o lugar que lhe é devido no cotidiano escolar, pois costuma ser apresentada apenas como coadjuvante das atividades didáticas complementares.

Palavras-chave: Experiência. Leitura literária. Mediação.

INTRODUÇÃO

A leitura literatura é de suma importância para o ensino de língua portuguesa e para a formação de futuros leitores pois quanto mais o aluno ler bons livros, mais ele aprende sobre a vida

a sociedade e o mundo em que vive. No entanto, o ensino da leitura literatura tem enfrentado verdadeiros obstáculos nos últimos anos, seja na aplicação de métodos que priorizem o ensino da leitura literária em sala de aula ou na falta desses métodos.

Compreendemos que algumas escolas e dados professores utilizam a leitura literária apenas como atividades que empregam pequenos textos (literários) que são normalmente trabalhados no livro didático. Desta forma, cabe ao professor promover métodos que busquem atrair os alunos para a apreciação da leitura literária. Tais métodos possibilitam que eles possam usufruir do texto literário em sua intensidade e de exercerem seu pensamento crítico e criativo. A leitura literária cria possibilidades para que o leitor, a partir da interação com o livro literário, construa sua visão de mundo, acumulando todas as significações que se possa adquirir através dessa leitura.

Partindo da premissa que a leitura literária se apresenta atualmente apenas como coadjuvante das atividades didáticas percebemos o quanto é importante entender que ao se discutir as questões que envolvem a leitura literária nas escolas, é preciso observar como tem se caracterizado os trabalhos pedagógicos que utilizam o texto literário em sala de aula.

O professor como mediador do ensino da leitura literária precisa desenvolver uma maior preocupação com os métodos de produção do conhecimento, buscando assim estratégias de leitura que possibilitem uma maior interação entre a leitura literária e seus alunos, e que proporcione espaços de experiência com diversas manifestações artísticas e imaginárias que se alinham a algumas competências da BNCC - Base Nacional Comum Curricular.

Por isso, dentre as dez competências específicas de Língua portuguesa para o Ensino Fundamental que encontramos na Base Nacional Comum Curricular, destacamos a nona competência:

> Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. (BNCC, 2018, p.87)

É entendendo a importância da leitura literária para a formação de leitores críticos que justificamos o tema escolhido em nosso plano de intervenção. Uma importância que é dada pela necessidade de refletir sobre o não lugar da leitura literária na escola em que atuamos como professora, a escassez da experiência com o literário no ensino fundamental II e, também, o meu papel como professora nesse processo de mediação. Por isso, proponho aqui lançar olhares sobre o meu próprio fazer pedagógico como mediadora de leitura literária, compartilhando minha experiência

nesse projeto, contribuindo para o debate acerca da qualificação dos processos educativos formais que envolvem as práticas de leitura literária na escola, a importância da experiência com o literário para a formação de leitores críticos e sensíveis.

A leitura literária como fonte de prazer e conhecimento

A leitura literária é uma questão a ser mais trabalhada na educação básica, pois a mesma proporciona ao leitor uma visão de mundo alternativo, cheio de situações problematizadoras, a partir do momento que essa a criança ou esse jovem passa a ter um maior contato com a leitura literária, ela pode ter uma melhor compreensão do mundo em que vive, pois, a leitura literária transforma sua materialidade em palavras de cores, sabores, odores e formas humanas. (COSSON, 2006).

Compartilhando da mesma opinião Regina Zilberman (1988, p.18) afirma que: “ler passa a significar igualmente viver a realidade por intermédio do modelo de mundo transcrito no texto”. Ainda de acordo com Zilberman (1988, p.35) “ler constitui elemento fundamental na estrutura do ensino brasileiro porque forma sua base: está no começo da aprendizagem e conduz as outras etapas do conhecimento”

Estabelecendo um diálogo com estudiosos da área, como COSSON (2006); BONDÍA (2002), ZILBERMAN (2012), SOLÉ (1998) e SEGABINAZI (2015) evidenciamos a importância da experiência com a leitura literária na escola e no Ensino Fundamental, pois estimula o imaginário e oferece suporte para soluções de possíveis problemas do cotidiano do aluno (ZILBERMAN, 2012). É através da leitura literária e de sua potência estética que buscamos desenvolver no aluno o domínio da linguagem oral, escrita e seu senso crítico, sabendo que são elementos essenciais para a construção da cidadania.

Todavia, com o propósito de levar esse encontro com a literatura para fora da escola, elaboramos um projeto literário com o intuito de contribuir para uma presença mais efetiva da leitura literária no cotidiano dos alunos. O projeto intitulado: “A leitura me faz ir, aonde meus pés não podem me levar” foi desenvolvido em uma turma do 8º ano do ensino fundamental II situada em Recife-PE, o mesmo foi estruturado em quatro etapas que consistia na apresentação e motivação do projeto, o encontro com o livro literário, produção de escrita literária coletiva e a culminância do projeto.

Foram aplicadas atividades diferentes das que normalmente são realizadas em sala de aula, propostas como forma de sondagem para entender o caminho percorrido pela literatura na escola e o conhecimento prévio dos alunos sobre os textos literários. Para que isso ocorresse corretamente foi

preciso que o professor mediador dessa leitura criasse oportunidades que permitissem ao aluno esse encontro (BURLAMAQUE, 2006).

Sobre a leitura literária no contexto escolar é importante salientar o papel do professor, uma vez que ele é responsável pela mediação de leitura. No entanto, será que todos os professores de língua portuguesa são professores leitores de literatura e estimulam o encontro com o texto literário em seus espaços de atuação? Daniela Segabinazi e Raquel Silva no artigo "O ensino de literatura continua em perigo..." destacam, igualmente, a postura[95] e o papel do professor nesse contexto. O professor como mediador de leitura literária deverá ser um professor leitor que, através da sua experiência inicial, seja capaz de aguçar o gosto pela literatura do seu alunado levando-os a entender que, ao desfrutar da leitura literária, poderão viver as suas próprias experiências, tornando-se sujeitos justos, sábios, solidários e criativos, uma vez que o encontro com a literatura propicia expandir horizontes de expectativa. Buscando assim metodologias que possibilitem o encontro com a leitura literária e estimule o gosto por essa leitura, tais metodologias servem de aporte para avaliar toda aprendizagem adquirida no decorrer do projeto e compreender importância da renovação em minhas práticas pedagógicas com o intuito de não colocar a literatura em desuso ou em perigo, pois

> A literatura continua no perigo sempre que não há renovação em seu trabalho, seja na escolha de textos ou na prática pedagógica dos professores. É preciso, entretanto, ter cautela e clara distinção do que seja adequado para trabalhar em uma aula de literatura, pois se o objetivo é "motivar para a leitura literária e criar um saber sobre a literatura, é preciso considerar a natureza dos textos. (SEGABINAZI,2015, p .69)

Sob essa perspectiva, lanço olhares sobre minha prática de mediação de leitura literária, crendo que a experiência é o que nos move frente ao inesperado e que não é apenas aquilo que se aprende nos centros de ensino ou com base nas teorias convocadas em nossa jornada acadêmica, mas sim tudo aquilo que passamos ou tudo aquilo que nos toca e que nos acontece, com nos afirma Jorge Larrosa Bondía (BONDÍA, 2002). Ou seja, a necessária articulação entre teoria, prática, saberes e vivências pessoais e profissionais.

Reflexão crítica e situada sobre a prática de mediação de leitura e escrita literária.

A escola é um dos principais locais que podem ser destinados à formação de futuros leitores literários. Porém há uma diversidade enorme de espaços e possibilidades para se realizar mediações de leitura. Mais importante do que isso é o trabalho, a voz, o empenho, o conhecimento, a percepção do mediador e a bagagem de leituras que o professor traz consigo. É importante apontar a mediação

[95] Daniela Segabinazi e, Raquel Silva no artigo "O ensino de literatura continua em perigo..." nos faz entender a importância do professor ser também leitor de obras literárias para que se alcance o desejado e que promova atividades que possibilitem a formação de leitores literários para dentro e fora da escola (SEGABINAZI; SILVA ,2015, p. 63-78).

como parte importante da aprendizagem para que através dela o aluno perceba a importância da leitura que está fazendo. Nesse sentido, Cosson (2012, p. 62) diz que

> A leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista. Não se pode confundir, contudo, acompanhamento com policiamento. O professor não deve vigiar o aluno para saber se ele está lendo o livro, mas sim acompanhar o processo e leitura para auxiliá-lo em suas dificuldades, inclusive aquela relativas ao ritmo da leitura.

O professor deve buscar pensar sobre a importância da sua atuação para a construção da aprendizagem dos seus alunos, consciente do papel primordial de mediar e incentivar a leitura literária com o intuito de formar leitores críticos

Entendemos que são muitos os desafios lançados ao professor mediador de leitura literária na escola. O principal deles é organizar atividades de abordagem didática, que envolvam os alunos e os saberes compartilhados através da potência estética da literatura. Por isso este trabalho se configura como um relato de experiência de um projeto de leitura literária, que ressalta a importância do professor como mediador bem como os processos pelos quais a leitura literária foi introduzida no âmbito escolar, cujo objetivo é refletir sobre os sujeitos, saberes e experiências que tal projeto envolveu.

A partir da aplicação do projeto, que será detalhado logo abaixo, foi possível estabelecer dois princípios básicos, sob os quais as ações de mediação de leitura literária devem estar alicerçadas, para que assim ocorra a formação de leitores e, consequentemente, tornar o trabalho com a literatura mais consistente e produtivo. Primeiro, precisamos entender que a maioria dos alunos não têm repulsa pela leitura ou pela literatura; eles têm repulsa com à maneira como trabalhamos esses conteúdos em sala de aula. Diante disso deve-se buscar estratégias que desperte esse gosto pela leitura literária de modo a fazer com que a mesma ocupe um lugar de destaque na escola e na sala de aula.

Outro ponto importante é a escolha da obra, assim, o texto apropriado para se iniciar um trabalho de mediação de leitura deve ser aquele que consiga instigar o aluno à busca do conhecimento, causando, ao mesmo tempo, estranheza e identificação.

Os caminhos metodológicos: descrição e apresentação do projeto.

Este relato é referente a uma vivência desenvolvida em uma escola de rede privada do Recife-PE, de ensino fundamental I e II, especificamente, um projeto de intervenção que aconteceu em uma turma de 8º ano do ensino fundamental II, composta por 23 alunos. O referido projeto surgiu da observância por parte do corpo docente da escola no tocante ao (não) lugar da leitura literatura na

escola e que consistia em atividades que abordassem a leitura literária de forma prazerosa e educativa, o projeto aconteceu em quatros etapas onde foram apresentados a motivação do mesmo, o encontro com o livro, a escrita RPG e a feira literária.

Inicialmente foi realizada uma roda de conversa com a turma onde foi explicado as motivações do projeto que seria aplicado na escola. Iniciamos as atividades, apenas conversando sobre narrativas: aquelas que aconteceram conosco; as que ouvimos no ônibus; histórias que a família conta; as que foram lidas nos livros; as histórias inesquecíveis. Embora a maioria dissesse não gostar de ler, não houve ninguém que declarasse não gostar de ouvir uma boa história. Durante a roda de conversa os assuntos giraram em torno dos livros que já foram lidos e suas experiências com esse encontro, e de possíveis livros que eles gostariam de ler. Alguns alunos demostraram falta de interesse na leitura de livros e falavam que preferiam os jogos. A partir do comentário sobre os jogos, lancei a proposta da escrita de um livro coletivo em escrita RPG[96]. A sigla abrevia a expressão role playing games, que quer dizer "jogos de interpretação de papéis". O gênero foi criado nos Estados Unidos, no início da década de 70, pelos estudantes de história Gary Gygax e Dave Arneson, e inaugurado pelo jogo Dungeons & Dragons - Catacumbas & Dragões (SERBENA, 2006, p.136)

Já no segundo momento do projeto levamos para a sala alguns títulos de livros como: *As crônicas de Nárnia* (CLIVE STAPLES LEWIS), *Percy Jackson & os Olimpianos (*RICK RUSSELL RIORDAN, JR). Levamos também alguns livros com escrita RPG como: *A cidade dos ladrões* - O quinto livro da série *Fighting Fantasy* (IAN LIVINGSTONE), que foram apresentados gerando certo entusiasmo por parte da turma. Assim, percebemos que o projeto estava alcançando os objetivos para o qual foi elaborado - estimular o gosto pela leitura literária e formar leitores críticos.

Durante uma semana os alunos puderam realizar a leitura dos livros escolhidos podendo expor suas impressões sobre o que leram e em uma roda de conversa. Tal atividade serviu de suporte para uma possível avaliação de como se dava o letramento literário. Uma avaliação que foi realizada qualitativamente durante todo o processo de implementação e finalização do projeto.

As atividades dessa natureza, fundamentadas no letramento literário tem como principal função formar leitores críticos e sensíveis capazes de extrair da literatura todo seu potencial. Como afirma Rildon Cosson:

> É justamente por ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos

[96] Na tese de Doutorado da professora Sônia Rodrigues Mota do Departamento de Letras da PUC, intitulada Roleplaying game: a ficção enquanto jogo, a mesma exemplifica a escrita abordando o RPG como instrumento de construção de ficção.

> fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem. (COSSON, 2006. p.29)

A leitura literária realizada na escola requer uma escolarização e não podemos fugir deste papel frente à leitura. Precisamos realizar atividades escolares, como já foi dito aqui, usando diferentes metodologias para despertar no aluno o gosto pela leitura e, principalmente, sem relacioná-la a uma nota.

Na terceira etapa do projeto iniciamos nossa escrita RPG, que deveria ser escrita em 5 capítulos de forma coletiva e no qual seriam inseridos todos os personagens criados pelos alunos. Foi explicado aos alunos como seria o funcionamento da escrita, que em coletividade deveria ser construída em forma de história popular para um público infanto juvenil. A história deveria ter um mestre (um jogador escolhido de forma democraticamente), que expõe um enredo e um cenário a qual os outros jogadores (escritores), cada um ao seu tempo, constroem a história em conjunto.

De início, foi pedido que cada aluno construísse seu próprio personagem, com características físicas, habilidades e personalidade, que iria ser introduzido no decorrer da história, como mostra o trecho seguinte: “Kyra é uma jovem guerreira, que sonha em encontrar o cristal da luz, com seus cabelos ruivos e sua espada reluzente ela caminha em busca de novas aventuras. (Trecho da história “Time line”)”

A princípio, os alunos consideraram que a atividade era complicada para ser realizada por eles mesmos, no entanto, com o desenvolver do projeto e das instruções comumente oferecidas, eles conseguiram completar cada etapa do projeto de criação e inserção no movimento historiográfico no livro compilado. Com o andamento do livro e as constantes inserções realizadas por cada aluno, o êxito começava a ficar notório, deixando-os surpresos com o nível de produção realizada por eles mesmo. Comentários do tipo: “nossa, os trechos pareciam bobos, mas juntando tudo, a história ficou tão legal!”, “nunca imaginei que a história seria assim!”, começaram a circular entre os alunos criando uma atmosfera de motivação mútua.

Verificamos, enfim, que através dessa prática de produção literária o aluno pôde estabelecer um maior vínculo entre sua interpretação e o contexto estabelecido pela leitura e escrita literária.

A atividade de escrita buscava estimular o imaginário e facilitar a aquisição de conteúdos escolares, pois se trata de uma atividade envolvente e que estimula a pesquisa e a cooperatividade, pois

> É através de uma história que se pode descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica…. É ficar sabendo história, geografia, filosofia, política, sociologia, sem precisar saber o nome disto tudo e muito menos achar que tem cara

> de aula.... Por que se tiver deixa de ser literatura, deixa de ser prazer e passa a ser didática, que é outro departamento (não tão preocupado em abrir as portas da compreensão do mundo (ABRAMOVICH, 2009. p.17).

Na última etapa do projeto foi realizada uma feira literária ocorrida no período da manhã, que teve como principal objetivo apresentar para a comunidade escolar - professores, alunos e responsáveis pelos alunos - tudo o que foi experiênciado por eles.

No tocante a noção de experiência, seguimos a linha proposta por Bondía (2002; 2015). Uma experiência que se estabelece não como algo capaz de ser calculado, planejado ou didatizado, apenas. Mas que pertence a própria vida.

Durante a feira literária os alunos se caracterizaram dos personagens criados por eles apresentando uma sinopse do que foi escrito. Assim, cada aluno pode relatar naquele momento toda experiência adquirida e o que essa experiência contribuiu para o seu crescimento como aluno e, principalmente, como ele se via a partir daquele momento como leitor. Também foi discutido o enredo escolhidos pelos alunos e qual o caminho que eles percorreram para a elaboração da escrita.

O projeto teve a duração de 04 semanas e foi aplicado no período de 04 a 25 de novembro de 2019. Todo o processo que foi experimentado durante as quatros semanas em que o projeto foi aplicado teve como problematização: o como trabalhar a leitura literária em sala de aula sem utilizar o livro simplesmente como instrumento de avaliação, tendo como principal objetivo essa ideia de experiência[97], capaz de nos transformar e permitir crescer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho apresentado faz uma referência à uma experiência prática com a mediação de leitura literária, provocando, inclusive, uma série de questionamentos relacionados à significação do ato de ler do aluno, ao longo de sua vida escolar. Assim é que, através de algumas investigações bibliográficas sobre o assunto, fez-se notar o (não) lugar da leitura literária na escola de atuação e a escassez da experiência com o literário, mais precisamente no contexto do Ensino fundamental II.

[97] Bondía nos afirma que: "experiência é aquilo que 'nos passa', ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar, nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação" (BONDÍA, 2002).

De fato, o trabalho escolar com a leitura, especialmente literária, pode oferecer contribuições significativas, também para a formação da consciência e da personalidade dos indivíduos. Durante a realização do projeto observamos que o trabalho com leitura literária na escola apresentou muitos desafios.

A efetivação desse projeto de intervenção possibilitou a abordagem em sala de aula de outras obras literárias e de outras atividades correlatas que tratavam do letramento literário. Também nos mostrou que não podemos limitar nossas práticas pedagógicas apenas naquilo que aprendemos em nossa formação universitária, devendo buscar a cada dia a atualização e a reflexão de nossas práticas de mediação, enfatizando a questão da experiência com o literário.

O nosso cotidiano escolar, deve permitir de forma crítica, situada e contextualizada, estratégias que estimulem a leitura literária. Essa experiência vivenciada de leitura literária nos permitiu entender que nosso papel como professores mediadores vai além de um projeto de leitura, que devo alçar novos rumos.

Desta forma percebemos a importância do professor mediador que busca, dentro do seu convívio escolar, o encontro relacional com seus alunos leitores, despertando o interesse em torná-los sujeitos capazes do exercício de leitura crítica e sensível, compartilhando suas experiências e seus pontos de vista e todo prazer e conhecimento proporcionado pela leitura literária. Para isso encontramos nesse projeto os caminhos que deveriam ser trilhados para que a leitura literária ocupe um lugar de destaque na escola, promovendo, assim, uma maior experiência no encontro dos alunos com a leitura literária. Não fazendo da leitura literária apenas acessório para o ensino de língua portuguesa.

O projeto que propomos e efetivamos promove esse encontro que pode gerar transformações, tanto nos alunos quanto nos professores.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. SP: Scipione, 1989.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Tremores: escritores sobre experiência**. São Paulo: Autêntica, 2015.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. ***Revista Brasileira de Educação***. Campinas, (2002) nº 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf acesso em 10 de Junho de 2020.

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica**. Base nacional comum curricular. Brasília, DF, 2018. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: abril de 2020.

BURLAMAQUE, Fabiane V**. Os primeiros passos na constituição de leitores autônomos: a formação do professor.** In: Maria Zaíra Turchi (org.) Leitor formado, leitor em formação: a leitura literária em questão. Cultura Acadêmica, Assis, São Paulo: Anep.2006

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006, 139 p.

MOTA, Sônia Rodrigues. **Roleplaying game: a ficção enquanto jogo**. 1 sem. 1997. Tese (Doutorado em Literatura) PUC-Rio, Departamento de Letras, 1997. 364p.
SCILIAR, Moacyr. **A Função Educativa da Leitura Literária**. in.: ABREU, Márcia (org). A Função Educativa da Leitura Literária. Campinas: Mercado das Letras, p. 161-177, 1995

SEGABINAZI, Daniela Maria; SILVA, Raquel Sousa da. **O ensino de literatura continua em perigo.** Revista Língua & Literatura v.17.nº 30 (2015): p. 63-78. Disponível em: http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistalinguaeliteratura/article/view/1967. Acesso em 13 de Junho de 2020.

SEGABINAZI, Daniela Maria. **A mediação do professor no ensino de literatura**: os discursos oficiais e acadêmicos. Terra roxa e outras terras – Revista de Estudos Literários Volume 31 (dez. 2016). Disponível em: http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/terraroxa. Acesso em: 13 de Junho de 2020

SERBENA, C.A. **O Mito do herói nos jogos de representação (RPG)**. 2006. 437 f. Tese (Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas) - Curso de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto alegre: Artes médicas, 1998

ZILBERMAN, Regina**. A leitura e o ensino da literatura.** São Paulo: Contexto, 1988.

EIXO 2: GT 4 - EDUCAÇÃO E PRÁTICAS INCLUSIVAS

Apresentação do Gt:

Este GT terá o debate com reflexões críticas sobre dificuldades de aprendizagem e de escolarização. Diferenciação entre dificuldades de aprendizagem e de escolarização. O papel do psicopedagogo frente a não culpabilização do aluno e da família diante da queixa de dificuldades de aprendizagem e de escolarização. O lugar da neurolinguagem e suas contribuições para aquisição da linguagem. Transtornos como TGD/TDAH entre outras dificuldades de aprendizagem e o processo educativo. Psicopedagogia: modelo teórico ou ciência de aplicação prática? Intervenção psicopedagógica: avaliação, conceituação e prática. A aprendizagem na teoria comportamentalista. O modelo como suporte para uma prática e intervenção psicopedagógicas. O modelo histórico-cultural de Vygotsky. A intervenção psicopedagógica no modelo sociocultural. Avaliação da aprendizagem: implicações pedagógicas, econômicas e sociais. A avaliação na pré-escola e nas séries iniciais do Ensino Fundamental: objetivos, importância e características.

Coordenador do Gt:

Dra Jakeline Daniela do Nascimento

31/JUL e 1 e 2/AGO 2020
IV CONEPI
IV CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO & PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES
conepi.contatosempreendimentos.com.br
Evento 100% Online

PODE HAVER INCLUSÃO SEM RECONHECIMENTO? PENSANDO A ESCOLARIZAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL PELO VIÉS DA PEDAGOGIA CRÍTICA

Lívia Couto Guedes (Doutora)
Universidade Federal de Alagoas/Campus de Arapiraca
livia.guedes@arapiraca.ufal.br

Walter Matias Lima (Doutor)
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (PPGE/Ufal) –
waltermatias@gmail.com

RESUMO

Neste artigo, refletimos sobre as aproximações conceituais observadas entre a Teoria da Inclusão Social, mais especificamente aplicada ao contexto educacional de estudantes com deficiência na escola regular, e a Teoria do Reconhecimento Intersubjetivo, consoante a perspectiva crítica da conhecida Escola de Frankfurt. O objetivo geral da pesquisa situou-se em refletir sobre as categorias autonomia, independência e empoderamento, as quais foram confrontadas com os padrões de reconhecimento Amor, Direito e Eticidade/Solidariedade, tais como defendidos por Axel Honneth. Metodologicamente, valemo-nos da pesquisa exploratória, de cunho qualitativo e natureza bibliográfica e documental para desvelar aspectos de uma Pedagogia Crítica que, em nosso entendimento, requer a adoção de uma linguagem inclusiva a serviço de uma gramática moral composta por valores pró-inclusão e pró-reconhecimento de pessoas com deficiência na escola. Entre esses valores, destacamos o respeito, a igualdade, a dignidade da pessoa humana, a alteridade, a justiça e a democracia participativa como elementos axiológicos de uma prática pedagógica livre de barreiras atitudinais e de outras ordens. Ao final do estudo, que revela parte das conclusões geradas por nossa pesquisa de doutoramento, esperamos poder contribuir para o debate a fim de fortalecer o ponto de vista inclusivo, em defesa da legalidade, da solidariedade e de relações intersubjetivas pautadas pela ética e pela crença em possibilidades pedagógicas referenciadas na potencialidade de aprender e conviver de todas as pessoas.

Palavras-chave: Teoria da Inclusão Social. Teoria do Reconhecimento Intersubjetivo. Educação Inclusiva. Linguagem Inclusiva. Pessoas com deficiência. Pedagogia Crítica.

INTRODUÇÃO

Tal como vem sendo amplamente difundido no Brasil e no mundo contemporâneos, as mudanças de comportamento e comunicação geradas pelas novas tecnologias chegaram também às escolas e demais núcleos de formação educacional, alterando as dinâmicas estabelecidas para o ensino, a aprendizagem e a própria convivência social.

Sobretudo com o advento da *internet* e a popularização das mídias digitais e redes sociais, professores, estudantes e conteúdos escolares, antes relacionados de maneira mais linear e previsível, passaram a interagir segundo novos comandos e mediações, resultando em outros hábitos de acesso à informação, construção de saberes, compartilhamento e *feedback*.

No entanto, junto com as facilidades de acesso à informação e com a profusão de novas necessidades geradas pelo excesso dela, Larrosa (2016) enxerga uma ameaça à experiência:

> [...] A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase [...] uma antiexperiência. Por isso, a ênfase contemporânea na informação, em estar informados, e toda a retórica destinada a constituir-se como sujeitos informantes e informados; a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência. O sujeito da informação sabe muitas coisas, [...] porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de "sabedoria"), o que consegue é que nada lhe aconteça (LARROSA, 2016, p. 18-19).

Essa noção de experiência, como aqui tratada, nos remete à ideia *mater* da educação, defendida ordinariamente nos vários escritos fundamentais da Pedagogia, dos quais extraímos as afirmações já populares de que cada sujeito em situação de aprendizagem deve ser compreendido como único, deve ter respeitados o seu próprio ritmo e modo de aprender e progredir na formação, e não deve ser comparado com os demais, sob pena de ter sua individualidade e singularidade desprestigiadas em função de um padrão estandardizado que pode ferir sua dignidade.

Em contraposição a tais afirmações generalizantes, contudo, habitualmente, as demandas do específico, do diverso, do singular são subsumidas em função do atendimento das necessidades do que é considerado mais geral e comum a todos, o que reforça o distanciamento do sujeito "especialmente singular" em relação à atitude de experiência mencionada, gerando reflexos teóricos e práticos problemáticos para a Filosofia e para as várias ciências, bem como para aquela da educação.

Tais afirmações generalizantes também nos fazem recordar os escritos basilares de Paulo Freire (1996), quando afirma que:

> Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto.

> A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a "outredade" do "não eu", ou do *tu*, que me faz assumir a radicalidade de meu *eu* (grifos nossos).
> [...] Tem que ver diretamente com a *assunção* de nós por nós mesmos. É isto que o puro treinamento do professor não faz, perdendo-se e perdendo-o na estreita e pragmática visão do processo (FREIRE, 1996, p. 46-47, grifo do autor).

Assumir-se como sujeito, no sentido freireano, implica, então, reconhecer-se *feito* objeto, assim implicado não por querer, mas por força maior, em razão das ações reificantes naturais ao *modus operandi* econômico capitalista, que subjuga as ações e expressões humanas à condição de mera mercadoria.

Ensaiar essa experiência de assumir-se como sujeito indica que o retorno à experiência é uma contingência do humano, quando se percebe, mais ou menos conscientemente, afetado por um entorno que não dignifica sua identidade e não valoriza aquilo que aprendeu ser a essência de seu *eu* no mundo.

Segundo essa lógica é que enxergamos o cenário atual em veloz mutação; nele, tem sido possível perceber, cada vez mais explicitamente, o questionamento generalizado das gerações mais jovens às instituições e agendas sociais mais antigas, tais como a composição da família, a autoridade do Estado, a liberdade, os novos coletivos de expressão, o direito individual, a justiça e a ética pública, o que torna mais evidente a necessidade de repensarmos a Pedagogia a partir de uma visão crítica e contextualizada aos problemas atuais.

Nessa direção, Giroux (1997) referiu-se ao tipo de racionalidade instrumental comumente utilizada para a formação docente nos Estado Unidos, mas aplicável também em nosso país, e apontou para a necessidade de uma Pedagogia Crítica, como sendo aquela que compreende o professor como intelectual transformador, postura que carece de sua permanente luta e atenção coletivas a fim de resistir às contingências de desvalorização e desestabilização de sua função social:

> Uma das maiores ameaças aos professores existentes e futuros nas escolas públicas é o desenvolvimento crescente de ideologias instrumentais que enfatizam uma abordagem tecnocrática para a preparação dos professores e também para a pedagogia de sala de aula. No cerne da atual ênfase nos fatores instrumentais e pragmáticos da vida escolar colocam-se diversas suposições pedagógicas importantes. Elas incluem: o apelo pela separação de concepção de execução; a padronização do conhecimento escolar com o interesse de administrá-lo e controlá-lo; e a desvalorização do trabalho crítico e intelectual de professores e estudantes pela primazia de considerações práticas.
> [...] os programas [de formação de professores] precisam substituir a linguagem da administração e eficiência por uma análise crítica das condições menos óbvias que estruturam as práticas ideológicas e materiais do ensino (GIROUX, 1997, p.158-159).

Na esteira dessas necessárias advertências, somamos, ainda, a indispensabilidade de questionarmos se os sujeitos formados a partir de nossos currículos (Silva, 2010; Sacristán, 2013;

Arroyo, 2013) e práticas pedagógicas são realmente conduzidos por experiências de liberdade e reconhecimento de suas singularidades no mundo.

Para levar essa questão em conta, porém, nos parece válido entender a relação entre professor e aluno como sendo uma relação de alteridade estabelecida entre dois sujeitos, ambos autocentrados, cada um sendo um *eu* frente ao seu *outro*, que inspira processos de desequilibração e aprendizagem.

Tardif (2014), num esforço de interpretar a pedagogia em sua relação com o trabalho docente e o ensino, apresenta como referência teórica a George Herbert Mead, quem, através de escritos sobre Psicologia Social, desenvolveu a ideia da existência de um *outro coletivo* ou *generalizado*, figura que Honneth (2009) também utilizou como auxiliar para a transição da linguagem filosófica metafísica, tomada por Hegel em sua Teoria do Reconhecimento oitocentista, à linguagem pós-metafísica, a partir da qual Honneth caracterizou a sua própria Teoria do Reconhecimento Intersubjetivo.

Para este autor contemporâneo, o reconhecimento intersubjetivo estabelecido nas relações sociais precisa se completar em três dimensões:

- nas relações primárias de Amor/Amizade, quando o bebê [sujeito que mais tarde lutará por reconhecimento social] estabelece com sua mãe uma relação inicialmente indiferenciada – ele não compreende, por causa do processo natural de simbiose, que ele e sua mãe são seres separados e considera reter para si toda a atenção da mãe que, em realidade, atua como um *outro* perante esse *eu* bebê;

- nas relações secundárias permeadas pela luta por Direito, quando começam a ficar mais visíveis as categorias psíquicas intituladas *Eu*, *Me* e *Self*, que auxiliam na compreensão do lugar desse eu do reconhecimento, percebido nessas distintas categorias desde si mesmo e desde o outro, e tornando possível o desvelamento daquilo que Honneth considerará o crescimento gradual da normatividade na personalidade do sujeito [já criança] em busca de reconhecimento;

- e nas relações terciárias de Eticidade/Solidariedade, quando o sujeito em luta por reconhecimento deve buscar ser completado por seus parceiros de interação, de sua comunidade de valores, no intento de poder alcançar a estima social decorrente desse reconhecimento comunitário (Honneth, 2009).

Desvela-se, assim, segundo este autor, a *experiência da luta* por reconhecimento, que vai da necessidade de Amor, podendo gerar como resposta autoconfiança, quando reconhecido, ou maus tratos e violação, quando denegado; passa pela esfera jurídica, podendo resultar em autorrespeito, numa perspectiva positiva de reconhecimento, ou privação de direitos, quando negada; até chegar ao

reconhecimento na dimensão comunitária, da qual decorre a estima social, em caso positivo, ou degradação moral e injúria.

Todos os possíveis resultados de negação do reconhecimento correspondem ao que o autor denomina de equivalentes negativos do reconhecimento intersubjetivo, e podem ser aplicados, em nosso entendimento, à busca por reconhecimento empreendida por coletivos vulneráveis, como no caso das pessoas com deficiência em situação de aprendizagem escolar.

O que há de útil nesse conceito, especialmente para o propósito de nossa pesquisa, é que Honneth (2009) afirma que, comumente, as minorias sociais lutam para expressarem sua busca por reconhecimento majoritariamente através da recuperação de seus direitos. No entanto, apenas ter direitos teoricamente assegurados não basta para que sejam efetivamente reconhecidas na prática.

CONSIDERAÇÕES CRÍTICAS PARA UMA PEDAGOGIA QUE SE PRETENDE CRÍTICA: O LUGAR DA INCLUSÃO E DO RECONHECIMENTO

Com base nesses elementos introdutórios mais gerais é que apresentamos, neste artigo, parte das discussões que desenvolvemos entre 2016 e 2020 em nossa tese de doutoramento, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (PPGE/Ufal), junto ao grupo de pesquisa *Filosofia e Educação/Ensino de Filosofia* e linha de pesquisa *Processos Educativos*.

A investigação em tela se centrou no estudo das proximidades conceituais entre a Teoria da Inclusão Social, aplicada ao universo da formação docente, em prol do interesse axiológico de estudantes com deficiência na rede regular de ensino, e a Teoria do Reconhecimento Intersubjetivo, atualizada consoante os princípios defendidos pelo filósofo e sociólogo contemporâneo Axel Honneth, da 3ª geração da Escola de Frankfurt, filiada à Teoria Social Crítica.

No que se refere à Teoria da Inclusão Social destinada a pensar iniciativas educacionais para estudantes com deficiência no contexto da escola regular, nos fundamentamos no estudo de referências bibliográficas e documentais e pautamo-nos, entre outros, nas normativas indicadas pela Lei Brasileira de Inclusão - LBI (Estatuto da Pessoa com Deficiência) – n° 13.146/2015, Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 13.005/2014, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – nº 9.394/1996, Constituição Federal (Brasil, 1988) e documentos orientadores da Organização das Nações Unidas (ONU).

Da LBI (Brasil, 2015), destacamos a definição de *barreiras atitudinais*, termo que passou a figurar na legislação nacional a partir da adoção da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo (ONU, 2006), mais tarde incorporados ao nosso arcabouço jurídico na forma do Decreto Federal nº 6.949/2009.

Já em relação à Teoria do Reconhecimento honnethiano, ressaltamos o valor epistemológico de seu conteúdo para a educação inclusiva em virtude de Honneth (2009) procurar atualizar o pensamento de Hegel quanto ao reconhecimento, valendo-se para tanto da superação da linguagem metafísica hegeliana e adoção de uma linguagem pós-metafísica.

Essa perspectiva teórica foi particularmente interessante para a nossa investigação porque Honneth se propôs a pensar a sociedade e as relações intersubjetivas a partir de um enfoque mais *antropológico* a partir do qual estabeleceu uma série de reflexões críticas para pensar o fenômeno da luta por reconhecimento. Isto é, a visão pós-metafísica permitiu abandonar as categorias *ontológicas* da Filosofia da Consciência, usadas no final do século XVIII por Hegel para refletir sobre o reconhecimento na sociedade de sua época.

Nesse sentido, estivemos analisando, de um lado, os prejuízos que as barreiras atitudinais ainda promovem para a inclusão; e de outro, como a presença de tais barreiras, uma vez identificadas na escola, na relação entre professores formados em Pedagogia e estudantes com deficiência, pode fomentar experiências de desrespeito ao reconhecimento intersubjetivo desses últimos.

Mas para que pudéssemos empreender essa análise, escolhemos metodologicamente os preceitos da pesquisa exploratória, bibliográfica e documental, e abordamos os dados de forma qualitativa (Gil, 1999; Chizzotti, 2008; Creswell, 2014), buscando direcioná-los conforme os rigores da reflexão crítica, tais como explicitado por Horkheimer (1975), intelectual da 1ª geração da Escola de Frankfurt.

Com base nos pressupostos horkheimerianos, nem toda crítica pode ser considerada Teoria Crítica, o que sugere que nem todo pesquisador, ao fazer uma crítica, pode ser considerado um pesquisador crítico, nos moldes da perspectiva frankfurtiana.

Para este autor, o pesquisador crítico precisa:

- Tomar os dados e fatos como produtos históricos, isto é, inacabados e alteráveis, para, conforme esse *continuum*, poder formular interpretações pontualmente contextualizadas, quer dizer, sem partir de generalizações absolutas a respeito da luta por reconhecimento e inclusão das pessoas com deficiência. Aliás, a própria **Generalização**, além de ir na contramão da Teoria Crítica, é considerada também uma barreira atitudinal (Lima e Tavares, 2008).

- Suprimir a separação entre o "ser" e o "dever ser", ou seja, entre teoria e práxis, entre sujeito e objeto de conhecimento, pois compreendemos que, como pesquisadores da Teoria Crítica, não estamos apartados da sociedade que estudamos; ou seja, o horizonte de nossa avaliação também é atravessado por determinações históricas que influenciam e qualificam o nosso olhar sobre o outro, seu *habitat* social e seu repertório cultural.

- Fugir da perspectiva tradicional das Ciências Naturais, que enquadram o pesquisador como mero observador da realidade, para, então, situá-lo como participante e, portanto, vulnerável a ela;

- E fugir à mera conduta tecnicista, proveniente do modelo tradicional de classificação de dados (Horkheimer, 1975), bem como deixar para trás certas premissas do pensamento tradicional, positivista, que nos remetem à noção de uma espécie de "neutralidade valorativa das ciências sociais [e humanas]" (LÖWY, 1998, p. 16-17 *apud* CARVALHO, 2014, p. 23), como se não coubesse a elas um modo peculiar de fazer ciência e construir seus instrumentos metodológicos, também considerando os condicionamentos históricos e culturais envolvidos.

Nessa direção, a tese que defendemos no doutorado nos remeteu à ideia de que as iniciativas de formação docente, voltadas à implementação de uma escolarização intitulada inclusiva na Educação Básica, não têm sido bastantes para que os estudantes com deficiência, que são alvo de tais políticas de formação, sejam efetivamente incluídos e reconhecidos socialmente.

Para empreender esse percurso investigativo em busca de confrontar os princípios basilares das teorias citadas, de modo a perceber os possíveis desdobramentos curriculares advindos de tal confronto para a formação de licenciandos em Pedagogia no Brasil, nos valemos dos aportes trazidos pela Teoria Crítica frankfurtiana para refletir sobre uma Pedagogia Crítica que, em nosso entendimento, deveria ser sensível às demandas formativas de inclusão, validando o desvelamento de uma possível "Pedagogia Inclusiva do Reconhecimento".

Nessa direção, um panorama mais geral da pesquisa referiu-se à construção de reflexões críticas acerca de nosso objeto, qual seja, a formação docente e as possíveis consequências das perspectivas curriculares oficiais[98] para uma prática pedagógica efetivamente inclusiva, da qual se espera que resultem relações intersubjetivas de reconhecimento para os estudantes com deficiência orientados a partir dos estímulos fomentados por esses docentes.

[98] Analisamos as resoluções do Conselho Nacional de Educação que instituíram a Base Nacional Comum Curricular (BNCC – Brasil, 2017) e a Base Nacional Comum para a Formação Docente (BNC-Formação – Brasil, 2019).

Entre os capítulos desenvolvidos na tese, nos dedicamos, pois, a interpretar criticamente as teorias estudadas a partir da análise de seus pressupostos, o que nos levou a edificar o cenário teórico da inclusão e do reconhecimento honnethiano considerando suas perspectivas históricas.

Com essa dinâmica, descobrimos que as noções de inclusão e de reconhecimento honnethiano ora se aproximam, ora divergem, compreensão que alcançamos ao estudar os três padrões de reconhecimento - amor, direito e eticidade/solidariedade -, referidos à gramática moral defendida por Honneth (2009, 2015), em relação com as categorias autonomia, independência e empoderamento (Sassaki, 1997, 2003), relativas ao que chamamos de gramática ou semântica da Inclusão Social.

Entre outros resultados a que chegamos na tese, entendemos que a linguagem metafísica, ainda em voga no currículo genérico da formação docente, pressupõe a presença de resquícios tradicionais que consideramos advindos do modo positivista de pensar o outro, modo este responsável por seguir promovendo, tanto na universidade quanto nas escolas de Educação Básica, a sedimentação de práticas pedagógicas e comunitárias fundamentadas em relações intersubjetivas de objetificação do outro com deficiência.

Tais práticas, por sua vez, podem ser identificadas naquelas relações intersubjetivas mediadas por barreiras atitudinais (ONU, 2006; Guedes, 2007; Lima e Tavares, 2008; Brasil, 2009, 2015), praticadas ainda hoje contra estudantes com deficiência na escola, as quais, em nosso entendimento, sugerem maior exposição e vulnerabilidade desse público aos equivalentes negativos do reconhecimento, assim classificados por Honneth (2009).

Nesse caso, os prenúncios de desrespeito à pessoa com deficiência não se dariam apenas no terreno do direito, ou melhor, na ausência dele, mas sim nas próprias relações comunitárias, na ordem da convivência e dos costumes, ao não refletirem práticas sociais de estima e solidariedade para com essas biografias vulneráveis.

Isso porque, ao se valer culturalmente de referências tradicionais sobre a pessoa com deficiência, a exemplo da ideia com barreiras atitudinais de que a pessoa com deficiência tem menos potencial para aprender ou carece de superproteção[99] em virtude de deficiência, uma formação docente orientada por um currículo tradicional deixaria, então, de perceber a pessoa com deficiência como um *sujeito legítimo de razão*; e, em decorrência de tais crenças limitantes, a necessária superação da nociva dicotomia sujeito-objeto, ainda observada na relação entre professores formados

[99] Não nos referimos à necessária política de reserva de mercado (“cotas”), adotada como medida de discriminação positiva para buscar reparar um *déficit* histórico em favor das pessoas com deficiência.

em Pedagogia e sujeitos escolares com deficiência, seguiria rendendo episódios individuais e coletivos de marginalização, exclusão e não reconhecimento de seu valor social.

Assim, a fim de refletir sobre a superação de tal conduta conservadora e excludente, vislumbramos a necessidade da atualização do discurso tradicional vigente nas iniciativas de formação docente, o que poderia ser implementado a partir da exposição do currículo do ensino superior à reflexão crítica sobre suas bases epistemológicas, filosóficas, sociológicas, antropológicas, psicológicas e pedagógicas, conjunto de saberes e olhares que perfizeram a perspectiva maior de nosso estudo.

Para tanto, sugerimos que uma forma possível de superar o paradigma que sustenta relações intersubjetivas não emancipadoras em relação à pessoa com deficiência se daria pela adoção da perspectiva filosófica pós-metafísica sobre o currículo da formação docente, segundo a qual o sujeito com deficiência seria ressaltado como um *sujeito de razão*, haja vista toda forma de existência humana ser legítima e, independentemente de sua expressão no mundo, não dever ser reificada pela figura de um outro generalizado.

Nessa direção, consideramos que quando o sujeito que luta por reconhecimento na escola é um sujeito com deficiência, o alcance dos ideais inclusivos careceria de outras ordens de reconhecimento, para além daquelas prospectadas pela legislação nacional no quesito dos direitos de inclusão.

Logo, a justificativa metafísica de que uma pessoa com deficiência deve ser considerada sujeito de direitos apenas por ter nascido pessoa humana, princípio fundamental constitucional (Brasil, 1988), justificativa essa que não tem sido capaz de efetivar a inclusão e o reconhecimento, daria lugar à compreensão pós-metafísica de que, além de possuir a prerrogativa do direito, ela precisaria lutar para ser reconhecida em outras esferas, especialmente junto às relações éticas construídas em comunidade, razão que nos parece mais afinada com a realidade social contemporânea.

Ou seja, o reconhecimento não pode se dar de maneira completa apenas na esfera do direito (relações secundárias de reconhecimento), carecendo que se dê também nas relações primárias (em seu núcleo familiar) e terciárias (junto à comunidade social de valores); o que pressupõe que a inclusão reclama a sua própria gramática *moral*, assim adjetivada porque depende da validação de acordos morais entre os sujeitos de um comunidade de valores, demonstrando que o reconhecimento precisa ser completado por seus parceiros de interação (Honneth, 2015).

Considerando, pois, que há profundas cercanias entre a Pedagogia, enquanto uma das ciências da educação, e a Filosofia (Dalbosco, 2007), é que defendemos a necessidade de adoção por parte da escola de uma hermenêutica filosófica atenta às demandas de acessibilidade dos sujeitos escolares com deficiência, de modo a se poder encarar as problemáticas de inclusão e reconhecimento como sendo variáveis intervenientes de um projeto emancipador da razão que, a sua vez, se pretende democrático, socialmente justo e solidário.

E é com base no exposto que, neste artigo, partimos desse panorama geral para apresentar uma especificidade da pesquisa em tela, qual seja, a interpretação que alcançamos sobre o reconhecimento de sujeitos escolares com deficiência, ao olharmos criticamente para as categorias inclusivas de Autonomia, Independência e Empoderamento, em confronto com os padrões de reconhecimento honnethiano citados, o Amor, o Direito e a Eticidade/Solidariedade. É sobre esse confronto específico que passaremos a tratar em seguida.

DISCUTINDO OS DADOS DA PESQUISA: REFLEXÕES PEDAGÓGICAS E FILOSÓFICAS SOBRE A LUTA POR INCLUSÃO E RECONHECIMENTO DE SUJEITOS ESCOLARES COM DEFICIÊNCIA

Nossa opção por olhar para a inclusão e o reconhecimento de sujeitos escolares com deficiência pelo viés da Pedagogia Crítica se deveu ao fato de os estudos sobre o reconhecimento estarem vinculados a uma tradição epistemológica crítica que vem sendo reforçada no último século, a partir dos anos de 1920, com a criação do Instituto de Pesquisa Social, 30 anos depois popularizado como Escola de Frankfurt, na Alemanha (Freitag, 1994).

A problemática que abordamos na pesquisa maior baseou-se na percepção da ausência total ou parcial de experiências de efetiva inclusão social de pessoas com deficiência nas escolas regulares do Brasil, ausência esta que aludimos também à persistência de experiências de não reconhecimento intersubjetivo, haja vista os discursos correntes desse grupo vulnerável, a julgar por suas demandas históricas, não encontrarem respaldo e efetividade nas políticas e normativas vigentes em nosso país.

Com tais demandas nos referimos, majoritariamente, à subsistência de barreiras atitudinais e de outras ordens (Sassaki, 1997, 2003; Lima e Tavares, 2008), delas derivadas (Guedes, 2007).

Consoante Lima e Tavares (2008), podem ser classificadas como barreiras atitudinais praticadas contra pessoas com deficiência a Ignorância, o Medo, a Rejeição, a Percepção de Menos-valia, a Inferioridade, a Piedade, a Adoração do herói, a Exaltação do modelo, a Percepção de

incapacidade intelectual, o Efeito de propagação (ou expansão), os Estereótipos, a Compensação, a Negação, a Substantivação da deficiência, a Comparação, a Atitude de segregação, a Adjetivação, a Particularização, a Baixa expectativa, a Generalização, a Padronização, o Assistencialismo e a Superproteção.

No tocante aos direitos gerais e específicos assegurados ao público escolar com deficiência, destacamos que a persistência das barreiras atitudinais pode ser identificada em vários níveis, tanto em políticas públicas, em metodologias, nas comunicações, nos espaços materiais e nas relações intersubjetivas, mesmo diante das alternativas de superação apontadas através das acessibilidades atitudinais e de outras medidas de sensibilização divulgadas nos vários documentos oficiais e nas literaturas de referência que fomentaram o legado jurídico vigente no Brasil (Gil, 2005; Booth e Ainscow, 2011; Brasil, 2017a, 2017b; Sassaki, 1997, 2003).

Ou seja, apesar das medidas protetivas extraídas das políticas públicas e programas de sensibilização, oriundos tanto dos acordos internacionais dos quais o nosso país é signatário quanto das legislações gerais em favor dos direitos humanos, sociais e fundamentais para toda pessoa considerada cidadã brasileira, e das legislações específicas destinadas aos cidadãos brasileiros com deficiências sensoriais, intelectuais ou múltiplas, síndromes ou estereotipias, a inclusão ainda não é uma realidade generalizada em nosso país.

Sendo assim, ocupamo-nos em refletir sobre o caráter de transversalidade que há na inclusão e também no reconhecimento, e consideramos que ambos requerem a renovação de sua gramática moral quando diante de demandas de pessoas com deficiência.

A renovação da gramática moral do reconhecimento repercutiu, como já mencionamos, na atualização honnethiana da linguagem pós-metafísica; e quanto à inclusão, achamos que carece de renovar suas categorias fundantes, por exemplo, ao ser confrontada com os padrões de reconhecimento e as exigências definidoras do respeito ao outro com deficiência, as quais lutam contra os equivalentes negativos do reconhecimento já citados.

Pondo em análise esse confronto gramatical, passemos, agora, a um exercício prático de reflexão crítica e tomemos como exemplo os três pilares ou categorias fundantes, sustentadoras da Teoria da Inclusão Social: a autonomia, a independência e o empoderamento.

Enquanto a Inclusão Social se pauta em princípios como a defesa da autonomia, Anderson e Honneth (2011) defendem que uma concepção de autonomia baseada no reconhecimento envolve considerá-la como influenciada por processos intersubjetivos; isto é, que uma dada “autonomia

plena", se houver, careceria da valoração do contexto social, mais especificamente dos pares de interação.

Logo, colocam em cheque a possibilidade de existência de uma autonomia individual ou pessoal quando, sabidamente:

> Não podemos trilhar esse caminho sozinhos, e somos, em cada passo dessa trajetória, vulneráveis a injustiças que reduzem nossa autonomia – não somente à intervenção ou à privação material, mas também ao rompimento dos nexos sociais que são necessários à autonomia (ANDERSON e HONNETH, 2011, p.86).

Enquanto a independência da pessoa com deficiência é cunhada como princípio básico da Inclusão Social (especialmente por ser um dos norteadores do movimento que culminou com as lutas por inclusão, qual seja, a criação dos Centros de Vida Independente - CVI, desde os Estados Unidos), e depois de admitir-se que a Exclusão e a Segregação não são aceitáveis, e também que as iniciativas de Integração Social devem evoluir para as de Inclusão (Sassaki, 1997), Honneth (2009) pontua não ser possível haver independência social, pois que as determinações intersubjetivas que nos são impostas em sociedade são suficientes para, no máximo, gerarem relações de profunda interdependência.

Igualmente, enquanto o empoderamento é o terceiro princípio da Inclusão Social, ao assumirem uma perspectiva crítica sobre a questão do poder individual, Anderson e Honneth (2011, p. 100) voltam a enfatizar que o poder derivado da compreensão individualista dos direitos, quer dizer, do fato de um indivíduo ser levado em conta como sujeito de direito (e, assim, talvez gozar de um possível "autopoder", de um empoderamento), não é bastante para que ele seja considerado autossuficiente e independente.

> Estes ganhos são bem-vindos no nível individual, é claro, e é nele que eles são experienciados subjetivamente: eu posso fazer coisas que não podia fazer antes [de ter direitos individuais assegurados]. Mas eles permanecem, essencialmente, o produto de relações sociais com uma característica decisiva: indivíduos reconhecem, admitem e aceitam mutuamente uns aos outros como parceiros. É nesse sentido que a linguagem tradicional de direitos é problematicamente individualista, na medida em que conceitualiza relações que asseguram direitos como uma questão de poderes específicos que podem ser distribuídos entre indivíduos como se fossem propriedades individuais (ANDERSON e HONNETH, 2011, p. 100).

Nesse sentido, nos valemos de fundamentos da Teoria do Reconhecimento Intersubjetivo honnethiano, que consideram a existência dos 3 padrões de reconhecimento, o amor, o direito e a estima social (solidariedade/eticidade), para pensar a Inclusão Social porque consideramos que

também as metas inclusivas dependem de uma dada gramática moral, cujo repertório axiológico ainda não foi exaustivamente desafiado.

A fim, pois, de desvelar as aproximações conceituais pertinentes ao confronto entre as gramáticas morais da inclusão e do reconhecimento honnethiano, considerando suas possíveis contribuições para o debate em questão, devemos contextualizar nossa análise no macrossistema social em que hoje nos expressamos e relacionamos, de sorte a pontuar alguns dos condicionantes que, em nossa percepção, determinam ou acentuam os conflitos sociais e influenciam as agendas levantadas atualmente pelo engajamento do coletivo de pessoas com deficiência no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, partimos dos elementos geradores de nossa pesquisa de doutoramento em educação, desenvolvida junto ao grupo de pesquisa de Filosofia e Educação/Ensino de Filosofia, para tratar do confronto teórico específico estabelecido entre as categorias fundantes da Inclusão Social de estudantes com deficiência, autonomia, independência e empoderamento, e os padrões de reconhecimento intersubjetivo honnethiano, amor, direito e eticidade/solidariedade. As conclusões alcançadas nesse percurso investigativo apontam para a defesa de uma formação docente mais voltada à superação de elementos curriculares tradicionais que, em nosso entendimento, ainda carregam a marca de uma interpretação à moda positivista e quando dirigida a pensar o outro com deficiência o faz desde um olhar de restrição, preconceito e barreiras atitudinais.

Nossa sugestão é que o currículo da formação docente, já considerado um campo discursivo de lutas e disputas por poder, precisa também ser reconhecido como um campo de luta por reconhecimento, onde cabem a reflexão crítica e a construção de uma hermenêutica de acessibilidade em prol da inclusão de estudantes com deficiência na escola e de relações intersubjetivas motivadas por uma ética pública atentas às singularidades de sua existência.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Joel; HONNETH, Axel. **Autonomia, Vulnerabilidade, Reconhecimento e Justiça.** 2011. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/filosofiaalema/article/view/64839. Acesso em: 10.fev.2018.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, Território em Disputa.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BOOTH, T. e AINSCOW, M. **Index para a Inclusão.** Desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas. 3. ed. Reino Unido: CSIE, 2011.

BRASIL. 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 08.mar.2018.

BRASIL. 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei Nº 9.394. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 08.mar.2018.

BRASIL. 2009. **Decreto Nº 6.949.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ _ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 10.abr.2015.

BRASIL. 2014. **Plano Nacional de Educação.** Lei Nº 13.005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 08.mar.2018.

BRASIL. 2015. **Lei Nº 13.146.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ _Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 02.ago.2015.

BRASIL. 2017. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Educação é a base. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10.jan.2018.

BRASIL. 2017. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP Nº 2**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20.out.2018.

CARVALHO, Thiago Fabres de. **Criminologia, (In)Visibilidade, Reconhecimento.** O controle penal da subcidadania no Brasil. Rio de Janeiro, Revan, 2014.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Assembleia Geral das Nações Unidas. 2006. Disponível em: http://www.mj.gov.br/mpsicorde/arquivos/ publicacao/714/Images/714_1.doc. Acesso em: 02.abr.2015.

CRESWELL, John. W. **Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa:** escolhendo entre cinco abordagens. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

DALBOSCO, Cláudio Almir. **Pedagogia Filosófica:** cercanias de um diálogo. São Paulo: Paulinas, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 13. ed. 1996.

FREITAG, Barbara. **A Teoria Crítica:** ontem e hoje. São Paulo: Brasiliense, 5.ed., 1994.

GIL, Antonio C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** São Paulo: Atlas SA, 1999.

GIL, Marta (Coord.). **Educação Inclusiva:** o que o professor tem a ver com isso? Rede Saci. São Paulo: Imprensa Oficial, 2005.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GUEDES, Lívia Couto. **Barreiras Atitudinais nas Instituições de Ensino Superior:** questão de educação e empregabilidade. 270f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Recife, 2007.

HONNETH, Axel. **Luta por Reconhecimento:** A gramática moral dos conflitos sociais. Tradução de Luiz Repa. São Paulo: Editora 34, 2009.

HONNETH, Axel. **O Direito da Liberdade.** Tradução de Saulo Krieger. São Paulo: Martins Fontes – Selo Martins, 2015.

HORKHEIMER, Marx. Teoria Tradicional e Teoria Crítica. *In*: HORKHEIMER, Max *et al*. **Textos escolhidos.** São Paulo: Abril Cultural, 1975. pp. 125-169. (Coleção Os Pensadores).

LARROSA, Jorge. **Tremores:** escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

LIMA, Francisco José de; TAVARES, Fabiana. Barreiras atitudinais: obstáculos à pessoa com deficiência na escola. *In:* SOUZA, Olga Solange Herval (Org.). **Itinerários da Inclusão Escolar:** múltiplos olhares, saberes e práticas. Porto Alegre: AGE, 2008. pp. 23-32.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** Assembleia Geral das Nações Unidas. 2006. Disponível em: https://jus.com.br/artigos/37069/a-convencao-internacional-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia-sua-concretude-no-ordenamento-juridico-brasileiro. Acesso em: 02 abr. 2015.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? *In:* SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Porto Alegre: Penso, 2013. pp. 16-35.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**. Construindo uma sociedade para Todos. Coleção Inclusão. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão no Lazer e Turismo:** em busca da qualidade de vida. São Paulo: Áurea, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 17ª. Ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

31/JUL e 1 e 2/AGO 2020
IV CONEPI
IV CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO & PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES
conepi.contatosempreendimentos.com.br
Evento 100% Online

A DEFECTOLOGIA EM VYGOTSKY: UMA ANÁLISE DO DOCUMENTÁRIO AS BORBOLETAS DE ZAGORSK

NICODEMO, Débora
Centro Universitário de Maringá- UNICESUMAR
deboranicodemo@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho pretende analisar o documentário as borboletas de Zagorsk elaborado pela BBC em 1992. Os sujeitos do documentário são crianças em sua maioria surdo-cegas, que são ensinadas com base na teoria de Vygotsky que diz que qualquer sujeito é capaz de aprender, independentemente de sua situação (BBC, 1992). Neste espaço em Zagorski as crianças aguçam seus sentidos normais para compensar aqueles que foram perdidos, é neste sentido que a linguagem passa a ser desenvolvida pelas mãos. A escola se baseia no método da psicologia histórico- cultural de Vygotsky, sendo uma parceria do lar de Zagorsk com o instituto do defectologia da academia pedagógica onde o próprio Vygotsky trabalhou, as crianças possuem aprendizagem individualizada, buscando a comunicação, principalmente por meio das mãos (BBC, 1992). Assim a pesquisa pauta-se em demonstrar a efetividade da teoria de Vygotsky presente no lar de Zagorsk para a aprendizagem das crianças surdo-cegas, demonstrando a sua importância para uma inclusão de fato das crianças deficientes no contexto educacional, e questionando o porque não haver mais projetos como este no mundo. Assim busca-se contribuir para uma sociedade mais justa e inclusiva, e demonstrando que como traz Vygotsky qualquer um tem a capacidade de aprender, mesmo com todas as dificuldades cognitivas e de sentidos perdidos (Vygotsky, 1997).

Palavras-chave: Defectologia. Vygotsky. Comunicação. Lar Zargoski

1 INTRODUÇÃO

Na atualidade as discussões sobre a inclusão de pessoas portadoras de deficiência tem estado em pautada, como pode ser vista muitas leis que foram criadas com está finalidade de dar acessibilidade a estas pessoas, como por exemplo a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), também chamada de Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015), mas os estudos sobre a temática

vem de muito tempo, um grande exemplo é Lev Vygotsky que realizou um grande estudo sobre a defectologia.

Vygotsky tem um vasto estudo sobre desenvolvimento e aprendizagem, e partiu-se do materialismo histórico dialético, fundado em Marx para desenvolver seus estudos, trabalha com a zona de desenvolvimento real, zona de desenvolvimento potencial e a zona de desenvolvimento proximal, temas estes que serão abordados especificamente no trabalho, o autor também é propulsor dos estudos da mediação, que auxiliam no ensino e aprendizagem da criança.

Nesta perspectiva Vygotskyana surge o estudo da defectologia, onde no livro intitulado tomo cinco, Vygotsky abarca sobre diversas deficiências e o ensino e aprendizagem, destes sujeitos.

O autor traz uma grande premissa, onde fala que qualquer criança, até mesmo aquela com as deficiências que lhe proporcionam maiores obstáculos são capazes de se desenvolver e aprender.

Fundamentado na psicologia de Vygorsky e nos seus estudos de desenvolvimento e aprendizagem, o Lar de Zagorsk atende crianças surdo-cegas, estas tem a sua disposição uma outra forma de linguagem, mediada pelas mãos, de forma manual crianças e professores comunicam-se das mais diversas formas, ao toque da mão, da vibração da caixa de voz, da linguagem de sinais no ar, este lar demonstra que com investimento e capacitação dos professores é possível um mundo mais igualitário e inclusivo.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Discutir sobre o documentário as borboletas de Zagorsk e sua relação com a defectologia em Vygotsky demonstrando a sua influência e contribuição para as crianças surdo-cegas.

1.1.2 Objetivos específicos

Demonstrar como afirma Vygotsky que até mesmo as crianças com graves deficiências são capazes de aprender.

Abarcar sobre a zona de desenvolvimento proximal trazida por Vygostky.

Demonstrar os conhecimentos trazidos por Vygotsky por intermédio de seus estudos na defectologia.

Demonstrar a importância dos estudos e do ensino realizado no lar de Zagorsk.

2 METODOLOGIA

A pesquisa é de caráter qualitativo, por meio de pesquisa bibliográfica, que será realizada por intermédio de levantamento de dados teóricos, como artigos científicos e livros, principalmente os do autor Vygotsky, bem como da análise minuciosa do documentário as borboletas de Zagorsk produzido pela BBC de 1990.

3 UMA ANÁLISE DA TEORIA VYGOTSKYANA E DA DEFECTOLOGIA

Lev Semyonovich Vygotsky foi um psicólogo russo, que tem como sua matriz epistemológica o marxismo, partindo assim do materialismo histórico dialético. Foi propulsor da teoria da psicologia histórico - cultural, que tem como principais motrizes que:

> a) o homem é um ser histórico-social ou, mais abrangentemente, um ser histórico-cultural; o homem é moldado pela cultura que ele próprio cria; b) o indivíduo é determinado nas interações sociais, ou seja, é por meio da relação com o outro e por ela própria que o indivíduo é determinado; é na linguagem e por ela própria que o indivíduo é determinado e é determinante de outros indivíduos3; c) a atividade mental é exclusivamente humana e é resultante da aprendizagem social, da interiorização da cultura e das relações sociais; d) o desenvolvimento é um longo processo marcado por saltos qualitativos que ocorrem em três momentos: da filogênese (origem da espécie) para a sociogênese (origem da sociedade); da sociogênese para a ontogênese (origem do homem) e da ontogênese para a microgênese (origem do indivíduo único); e) o desenvolvimento mental é, em sua essência, um processo sociogenético; f) a atividade cerebral superior não é simplesmente uma atividade nervosa ou neuronal superior, mas uma atividade que interiorizou significados sociais derivados das atividades culturais e mediada por signos4; g) a atividade cerebral é sempre mediada por instrumentos e signos; h) a linguagem é o principal mediador na formação e no desenvolvimento das funções psicológicas superiores; i) a linguagem compreende várias formas de expressão: oral, gestual, escrita, artística, musical e matemática; j) o processo de interiorização das funções psicológicas superiores é histórico, e as estruturas de percepção, a atenção voluntária, a memória, as emoções, o pensamento, a linguagem, a resolução de problemas e o comportamento assumem diferentes formas, de acordo com o contexto histórico da cultura; k) a cultura é interiorizada sob a forma de sistemas neurofísicos que constituem parte das atividades fisiológicas do cérebro, as quais permitem a formação e o desenvolvimento dos processos mentais superiores (Lucci, 2006).

A mediação é núcleo teórico central da teoria vygotskyana, há um sujeito intermediário que intervém na construção do conhecimento da criança, pode ser com relação a um professor, um adulto mais experiente, ou até uma criança mais avançada, a mediação torna-se uma viabilização do processo de aprendizagem (Souza e Rosso, 2011).

Ao se falar desta mediação e da aprendizagem que a criança ainda não desenvolveu, mas que com a intermediação de um sujeito mais experiente a mesma conseguirá alcançar, Vygotsky conceitua como zona de desenvolvimento potencial. Os conhecimentos já vivenciados e experimentados pela criança são conhecidos por Vygotsky como zona de desenvolvimento real. E entre a zona de desenvolvimento proximal e a zona de desenvolvimento real, surge a zona de desenvolvimento proximal (Souza e Rosso, 2011).

Vygotsky conceitua a zona de desenvolvimento proximal como “aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão, presentemente, em estado embrionário" (Vygotsky. 1984, p. 97), ou seja potencialmente poderão vir a ocorrer por intermédio da mediação.

Nesta trilha que Vygotsky avança para os estudos da defectologia, desenvolvendo um grande trabalho que encontra-se em suas obras como tomo cinco. Vygotsky nesta obra abarca sobre as deficiências intelectuais e físicas como por exemplo a cegueira, o surdo-mudo, e dentre outras defectologias trata dos surdos cegos:

> Há ainda na obra de Vigotski alguns indicativos para educação de pessoas com surdocegueira, condição que é menos conhecida e resulta da combinação de uma dupla deficiência sensorial. A surdocegueira cria necessidades educacionais bastante específicas, tanto nas áreas comunicacionais quanto nas de orientação e mobilidade. Diferentemente de muitos de seus contemporâneos, Vigotski acreditava na educabilidade dos surdocegos e propôs que a intervenção nesses casos se pautasse, sobretudo, no ensino de linguagens táteis (Nuernberg, 2008).

Partindo desta premissa Vygotskyana de que qualquer criança até as com mais graves deficiências são capazes de aprender, bem como que quando há a perca de um sentido, pode ocorrer a compensação daqueles que ainda se encontram presentes, o lar de Zagorsk trata do ensino e aprendizagem de crianças surdo-cegas.

4 O LAR DE ZAGORSK: EM BUSCA DE IGUALDADE PARA AS CRIANÇAS SURDAS E CEGAS

Em 1990 a BBC divulga o documentário as borboletas de Zagorsk que trata do trabalho desenvolvido em uma escola russa com crianças surdas e cegas, e que são inspirados nos estudos de Lev Vygotsky. Zagorsk é uma cidade da antiga União Soviética, hoje Russia.

O lar de Zagorsk tem como fundamento que comunicação é poder, neste sentido desde o amanhecer as crianças são estimuladas das mais diversas formas a comunicação, que se dá principalmente pelas mãos, pois a maioria dos alunos são surdo-cegos (BBC, 1990).

Figura 01: Comunicação realizada pelas mãos no Lar de Zagorsk



Fonte: BBC, 1990

Na reunião matinal, onde todos se encontram a comunicação é livre e realizada das mais diversas formas, alguns se comunicam por intermédio da vibração da caixa de voz, enquanto outros com visual residual conseguem realizar a leitura manual no ar e outros realizam a leitura por intermédio do toque das mãos (BBC, 1990).

Figura 02: Reunião matinal



Fonte: BBC, 1990

Os professores têm uma posição especial na União Soviética por exercerem este tipo de ensino eles são treinados em defectologia e matérias acadêmicas relacionadas. Recebem 25% (vinte e cinco) a mais do que os professores comuns (BBC, 1990).

O ensino de cada aluno é individual, conforme a sua deficiência e as crianças são treinadas e equipadas para a sobrevivência no mundo Exterior.

A figura a seguir demonstra muito bem como funciona o ensino e a comunicação em Zagorsk, pois ao mesmo tempo a professora ensina dois alunos surdo-cegos por intermédio do toque na caixa de voz, amplificador de voz e pela linguagem com as mãos:

Figura 03: Professora realiza o ensino com diversas ferramentas ao mesmo tempo



Fonte: BBC, 1990

As crianças por mediação dos professores são estimuladas o tempo todo no lar de Zagorsk, todos realizam aula de música, alguns por intermédio da vibração do som, conforme a imagem a seguir:

Figura 04: Aula de música



Fonte: BBC, 1990

Durante o documentário duas pessoas se destacam, uma é Okçana aluna do lar de Zagorsk e a outra é Natasha ex-aluna do lar.

Oksçana perdeu a visão aos poucos e depois foi a vez da audição, está aprendendo a ler em russo o braile tendo em vista que a mesma tem como língua materna o ucraniano, ama ler e está aprendendo inglês, é notável o seu potencial e seu conhecimento, demonstrando como o lar é importante para está comunidade surdo-cega (BBC, 1990).

Figura 05: Okçana



Fonte: BBC

Natasha foi aluna em Zagorsk e graças ao Lar conseguiu se formar na Universidade, hoje a mesma é casada, tem filhos e é psicóloga de profissão, juntamente com o marido visita o lar de Zagorsk e tenta difundir as ideias de Vygotsky, a mesma afirma que ele mudou sua vida.

Além de todos estes afazeres, Natasha também faz poemas e um deles se encontra no documentário, o mesmo expressa o significado das mãos para aqueles que não enxergam e nem mesmo ouvem:

> Dê-me tua mão, que eu te direi quem és./ Em minha silenciosa escuridão,/ mais clara que o ofuscante sol,/ está tudo o que desejaria ocultar de mim./Mais que palavras,/tuas mãos me contam tudo o que recusavas dizer./Frementes de ansiedade ou trêmulas de fúria,/ verdadeira amizade ou mentira./Tudo se revela ao toque de uma mão;/ quem é estranho, quem é amigo./Tudo vejo na minha silenciosa escuridão./ Dê-me tua mão, que eu te direi quem és (Natasha Krilatov, 1990).

O poema traduz muito bem o significado da linguagem por intermédio das mãos daqueles que são surdos-mudos, é por meio delas que conseguem ver e sentir o mundo e demonstra ainda o quão importante é que seja realizado trabalhos como o do lar de Zagorsk que possibilitam a estas pessoas uma vida mais digna e realizada.

Figura 06: Natasha



Fonte: BBC

O lar de Zagorsk tem parceria com o centro de defectologia de Moscou, local este que Vygotsky trabalhou por um tempo durante sua curta vida, este local desenvolve métodos de educação especial para deficientes, bem como busca-se superar as dificuldades das crianças com tais defectologias. Nestes estudos é proibido fazer um juízo de valor sobre a capacidade da criança, bem como a cada avaliação a criança é avaliada como se nunca o fora antes (BBC, 1990) O centro de defectologia de Moscou emprega os métodos de ensino de Vygotsky, com ênfase na zona de próximo desenvolvimento e trazem que na falta de um dos sentidos todos os outros remanescentes devem ser permanentemente estimulados de modo a poderem compreender o mundo.

Assim, é notório que o trabalho de Vygotsky é extremamente importante, e nesta perspectiva da defectologia o lar de Zagorsk demonstra muito bem como a teoria deu-se muito bem na prática, é impressionante a comunicação estabelecida no local e o potencial alcançado pelos alunos por intermédio dos professores.

Infelizmente os recursos para o lar diminuíram e o interesse politico de mantê-lo também.

Locais como este deveriam ser uma regra na sociedade, mas são exceções, ao analisar o contexto escolar brasileiro é notável que para alcançar o nível do lar de Zagorsk seria necessário que os governos injetassem um grande valor em dinheiro na educação, bem como que pagassem bons cursos para os professores, o que infelizmente não ocorre nem mesmo para o ensino regular, os interesses políticos e econômicos são outros e a educação nem se encontra em pauta.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa teve como objetivo abarcar sobre o documentário as borboletas de Zagorsk e a defectologia em Vygotsky demonstrando a sua importância e contribuição para uma educação mais inclusiva.

O lar de Zagorsk é um exemplo de como a mediação por intermédio de professores capacitados e de investimento de recursos financeiros para uma educação inclusiva pode transformar sujeitos surdo-cegos e a se desenvolverem e conseguirem ter uma vida normal e principalmente alcançar uma comunicação de qualidade.

Quando o documentário traz que comunicação é poder, demonstra que o lar de Zagorsk leva tal frase muito a sério do amanhecer ao entardecer as crianças são estimuladas por professores completamente dedicados, a comunicação realiza-se das mais diversas formas e nenhum professor desiste de seu aluno. Em uma das falas a professora diz que sua aluna demorou um ano para dizer uma palavra, mas que ela não desistirá da mesma, a persistência é visível no local.

Assim a pesquisa quis divulgar principalmente este documentário muito necessário para qualquer educador e ainda para a sociedade, pois demonstra que é possível mesmo que até as crianças com as maiores dificuldades são capazes de aprender e principalmente é necessário pensar o do porque não ter mais lares como estes no mundo.

REFERÊNCIAS

BBC. **As borboletas de Zagorski. Londres**: Documentário, BBC, 1992. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=KxEaHMxi7wE>. Acesso em 22 de jul. de 2020.

LUCCI, M. A. **A proposta de Vygotsky: A psicologia sócio histórica**. Revista de currículum y formación del professorado. V. 10, n. 02. 2006. Disponível em < https://www.ugr.es/~recfpro/rev102COL2port.pdf>. Acesso em 25 de jul. de 2020.

NUERBERG, A. H. **Contribuições de Vygotsky para a educação de pessoas com deficiência visual**. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 13, n. 2, p. 307-316. Disponível em < https://www.scielo.br/pdf/pe/v13n2/a13v13n2.pdf>. Acesso em 22 de jul. de 2020.

ROSSO, A. J. SOUZA, A. P. de. **Mediação e zona de desenvolvimento proximal (ZDP): entre pensamentos e práticas docentes**. X congresso nacional de educação – EDUCERE e I seminário internacional de representações sociais, subjetividade e educação – SIRSSE. PUC-PR. Curitiba, 2011. Disponível em < https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4604_3097.pdf>. Acesso em 25 de jul. de 2020

VYGOTSKY, L. S. **Fundamentos de defectología**. La Habana: Pueblo y Educación, 1984.

31/JUL e 1 e 2/AGO 2020
IV CONEPI
IV CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO & PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES
conepi.contatosempreendimentos.com.br
Evento 100% Online

CAUSA MULTIFATORIAL DA DISLEXIA DO DESENVOLVIMENTO

SILVA, Adelma de Miranda Costa.
Psicóloga com licenciatura e formação pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Especialização em Neuropsicologia pelo Centro Universitário de João Pessoa (UNIPÊ), Especialização em Inclusão Escolar pela Universidade Integrada de Patos (FIP).
adelmamiranda@hotmail.com

RESUMO

Dentre os vários aspectos que podem dificultar o processo de aprendizagem, a dislexia do desenvolvimento representa aquele que levanta discussões diversas e fomenta pesquisas nas diferentes áreas do conhecimento. Na área da saúde e da educação, especialmente, o interesse por conhecer as causas e tratamento justifica-se pela necessidade de desenvolver intervenções que possam colaborar para o desenvolvimento na criança da capacidade de ler e compreender textos de maneira eficiente. Apesar do processo de leitura parecer ser uma habilidade natural e automática, ela envolve processos neurobiológicos complexos que recebem a influência de inúmeros fatores. No entanto, percebe-se uma busca equivocada de atribuir a dificuldade na precisão e compreensão da leitura como causa única. Além da teoria que defende um transtorno no processamento auditivo central como causa, as teorias do déficit da via magnocelular e a da hiperexcitabilidade cortical vêm desenvolvendo pesquisas consistentes sobre a influência do processamento neurovisual na dificuldade de adquirir e manter uma leitura fluente e eficaz. O presente artigo propõe discutir a etiologia da Dislexia do Desenvolvimento com base nesse pressuposto, com os objetivos de criar possibilidades de ampliar a visão interdisciplinar sobre o assunto e apontar subsídios para intervir com recursos que possam atender às necessidades de acordo com cada demanda. Para tanto, faz-se uma revisão bibliográfica de artigos publicados em revistas científicas com referência às causas da Dislexia do Desenvolvimento. Os resultados indicam que, embora entraves no processamento fonológico seja a explicação mais conhecida e adotada entre os profissionais, estudos apontam uma combinação multifatorial como causa para a Dislexia do Desenvolvimento. Conclui-se, portanto, que o diagnóstico correto e os recursos adequados podem impactar significativamente e de maneira positiva o desenvolvimento global do sujeito.

Palavras-chave: Dislexia do Desenvolvimento. Causa multifatorial. Etiologia. Intervenção. Interdisciplinaridade.

INTRODUÇÃO

Mais do que decodificar letras, a leitura fluente permite uma compreensão do mundo por meio da interpretação da escrita de forma autônoma. De maneira incontestável, os benefícios consequentes de adquirir e manter o hábito da leitura são inúmeros, diversificados e observados nas esferas social, emocional, educacional e da saúde. Todavia, apesar do ato de ler parecer uma habilidade natural e automática, ela envolve processos neurobiológicos complexos que recebem a influência de inúmeros fatores que precisam estar bem integrados entre si.

Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-V (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014), embora algumas crianças possuam inteligência normal e recebam instruções adequadas, um mau funcionamento de qualquer um desses fatores pode gerar nelas uma grave dificuldade no processo de aprendizagem. O principal e o mais discutido no meio acadêmico encontra-se o da Dislexia do Desenvolvimento. O interesse por conhecer suas causas e tratamento justifica-se pela necessidade de desenvolver intervenções que possam colaborar para o desenvolvimento na criança da capacidade de ler e compreender textos de maneira eficiente.

Não há dados oficiais sobre a incidência da Dislexia no Brasil, porém, de acordo com a Associação Brasileira de Dislexia (ABD), estima-se que 4% da população brasileira é disléxica.

Já para a International Dyslexia Associatian (IDA), cerca de 15 a 20% da população mundial apresenta dificuldades de aprendizagens baseadas na linguagem. Dos estudantes com dificuldades específicas de aprendizagem que recebem serviços de educação especial, entre 70 e 80% apresenta déficits em leitura. A dislexia é a causa mais comum de dificuldades de leitura, escrita e ortografia. A dislexia afeta homens e mulheres quase igualitariamente, bem como pessoas de diferentes origens étnicas e sócio-econômicas. Estima-se que apenas 35% das pessoas com Dislexia possuem diagnósticos formais (INTERNACIONAL DYSLEXIA ASSOCIATON, 2016).

O presente artigo tem como objetivo principal discutir a etiologia da Dislexia do Desenvolvimento. Ao elencar as suas principais hipóteses, pretende também contribuir para ampliar a visão interdisciplinar sobre o assunto e apontar subsídios de intervenção com recursos que possam atender às necessidades de acordo com cada demanda.

METODOLOGIA

Revisão bibliográfica de artigos pesquisados nas bases de dados PubMed, Scielo e BVS. Como critério de busca, utilizou-se o seguinte descritor: Dislexia do Desenvolvimento e Etiologia da Dislexia. Foram selecionados artigos publicados nos últimos cinco anos, cujo tema central refere-se às causas da Dislexia do Desenvolvimento. Publicações anteriores a esse período também foram consultados quando citados nos trabalhos selecionados.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Inúmeros estudos apontam um déficit no processamento fonológico entre os disléxicos (CABUSSÚ, 2009). Há uma dificuldade em perceber, identificar e associar os sons que cada letra possui em uma determinada posição da palavra (MENDES, 2015). Segundo (MAYEDA; NAVATTA; MIOTTO, 2018), o domínio da relação entre grafemas e fonemas é determinante para o sucesso do aprendizado da leitura e escrita. Para avaliar as habilidades de consciência fonológica, memória operacional fonológica e acesso fonológico ao lexical mental, Anjos, Barbosa e Azoni (2019) realizaram um estudo descritivo, transversal e quantitativo, com 32 alunos com dislexia, TDAH e transtorno do desenvolvimento intelectual. Os resultados indicaram que crianças com dificuldade no processamento fonológico apresentam um desempenho inferior em tarefas que exigem tal habilidade quando comparadas àquelas com desenvolvimento típico. Ainda segundo as autoras, esses resultados corroboraram assim com outros já realizados por Gonçalves-Guedim et al. (2019) e Soltani e Roslan (2013).

É indiscutível a importância destes e outros estudos para a compreensão da dislexia. No entanto, embora entraves no processamento fonológico seja a explicação mais conhecida e adotada entre os profissionais, outros estudos apontam uma combinação multifatorial como causa para a Dislexia do Desenvolvimento.

Menghini et al (2010) apontam para o caráter multifatorial da Dislexia do Desenvolvimento como consequência da combinação de vários déficits que comprometem a leitura. Para eles, percebe-se uma busca equivocada de atribuir a dificuldade na precisão e compreensão da leitura como causa única. Com o objetivo de investigar o papel das funções neurocognitivas específicas na dislexia do desenvlvimento, esses pesquisadores estudaram o desempenho de sessenta crianças disléxicas e sessenta e cinco com desenvolvimento típico. As mesmas foram comparadas em testes de habilidades fonológicas, processamento visual, atenção seletiva e sustentada, aprendizado implícito e funções

executivas. Os resultados demostraram déficits em tarefas fonológicas e não fonológicas, o que pode fortalece o argumento de que a Dislexia do Desenvolvimento é uma desordem complexa e não pode ter causa única. Essa conclusão também corrobora com os estudos de Salles e Parente (2002) e Bosse e Valdois (2009) que também já se referiam à existência de diferentes tipos de dislexia de acordo com suas causas.

Para Marangon (2019), se houvesse causa única para a dislexia, poderia se esperar um mesmo padrão de dificuldades entre os disléxicos. Mas isso não acontece. As dificuldades são diversas e se apresentam de forma distinta, apontando assim diferentes formas da dislexia.

Em seu artigo Saraiva et al.(2012) também corroboram com este pensamento ao afirmar que os indivíduos com dislexia possuem uma heterogeneidade de sintomas que diferem de indivíduo para indivíduo o que fundamenta a hipótese de não uma, mas várias possibilidades para a etiologia da Dislexia.

Se considerarmos a habilidade auditiva como um fator impactante na comunicação e, consequentemente, no desenvolvimento da leitura e da escrita, não se pode, portanto, desconsiderar que a etiologia da dislexia do desenvolvimento com base em explicações de transtornos do processamento auditivo central. A relação entre o baixo desempenho em testes auditivos e dificuldades relacionadas à leitura e à escrita tem sido objeto de estudo em importantes pesquisas (BANAI; AHISSAR, 2006).

Para Prestes e Feitosa (2016), essa teoria defende que o déficit fonológico presente nas pessoas com dislexia, teria sua causa no déficit auditivo. Nesse sentido, uma alteração perceptual auditiva seria a causa primária da dislexia. De acordo com Simões e Schochat (2010), há uma dificuldade do sistema auditivo em processar as mudanças do sinal acústico tão necessário para compreensão, decodificação e escrita das palavras. Embora escute os sons, a pessoa com dislexia tem um prejuízo significativo na sua interpretação, organização, análise, armazenamento e na recuperação dessas informações (ASHA, 2005 apud SOUZA, 2019; PEREIRA, 2011 apud SOUZA, 2019).

Pesquisas sobre a influência do processamento visual vêm, mesmo que de maneira tímida, ganhando espaço na ciência e elucidando aspectos das dificuldades apresentadas por disléxicos, cuja explicação de dificuldade no processamento fonológico não abarca ou é insuficiente.

Bosse e Valdois (2009) alertam para o fato de que a maioria das pesquisas na área dá ênfase na importância e no papel da consciência fonêmica e não considera ou pouco discute sobre os processos visuais no desenvolvimento da habilidade de leitura.

Na década de 1980, uma psicóloga americana chamada Helen Irlen estudou doze mil adultos analfabetos funcionais e observou que, embora apresentasse dificuldade em adquirir ou manter uma leitura satisfatória, uma parcela dessa população não se enquadrava nos critérios de diagnóstico da Dislexia ou em outras transtornos relacionados. Estas pessoas apresentavam sintomas visuais acentuados mesmo com acuidade visual perfeita ou corrigida. Aprofundando seus estudos, a pesquisadora desenvolveu a Teoria da Sensibilidade Escotópica e com ela conseguiu observar e descrever uma diversidade de sintomas que estariam causando distorções visuais que poderiam dificultar a leitura e a compreensão da mesma (VILHENA; GUIMARÃES, M.; GUIMARÃES, R., 2018). Entre as principais manifestações, encontram-se: Fotofobia (caracterizada pelo desconforto visual provocado pelo excesso de luz), Problemas na Resolução Viso-espacial (alterações relacionadas com a percepção de espaço, distância e tamanho), Restrição de Alcance Focal (limita a abrangência visual, o campo visual fica restrito), Dificuldades na Manutenção do Foco (as informações visuais vão ficando cada vez menos nítidas e desfocadas à medida que aumenta o estresse visual) e na Percepção de Profundidade (inabilidade para avaliar tridimensionalmente o objeto ou espaço) e Astenopia (estresse visual com ardência e ressecamento ocular, aumento da necessidade de piscar, coçar e apertar os olhos, que, geralmente, ficam vermelhos e lacrimejantes). Tais manifestações ocorriam mesmo em pessoas com boa acuidade visual ou com acuidade visual corrigida. Helen Irlen desenvolveu então um protocolo de investigação e intervenção que passou a ser objeto de estudo por muitos pesquisadores da área. (VILHENA; GUIMARÃES, M.; GUIMARÃES, R., 2018; VILHENA et al., 2018; GUIMARÃES, M. 2011).

Posteriormente, outras pesquisas contribuíram significativamente na compreensão da relação dificuldade no processamento visual x dificuldade na aquisição e manutenção de uma leitura fluente (VILHENA et al., 2018; GUIMARÃES, M.; GUIMARÃES, R., 2012).

A Teoria da Hiperexcitabilidade Cortical desenvolvida por Wilkins (1995) explica que distorções visuoperceptuais seriam causadas por uma excitação excessiva dos neurônios visuais que, por sua vez, seria consequência de uma redução dos mecanismos de inibição do córtex visual provocado por uma estimulação sensorial intensa, como por exemplo, o esforço em manter-se atento a um texto denso por um período prolongado. Para ele, as pessoas com hiperexcitabilidade cortical podem possuir uma sensibilidade ao ofuscamento por padrões repetitivos de listras em médias frequências espaciais e alto contraste e as linhas de um texto tem essas propriedades o que provocaria um estresse visual e interferiria na leitura (VILHENA; GUIMARÃES, M.; GUIMARÃES, R., 2018).

Outra hipótese para a dislexia está relacionada ao déficit da via magnocelular. De acordo com Stein (2001), uma instabilidade no controle coordenado dos olhos e uma dificuldade na fusão adequada da imagem pelo cérebro seriam provocadas por déficits na via magnocelular, o que levaria a distorções visuais das palavras e do texto durante a leitura. Garcia et al. (2019) afirmam que uma dificuldade no sistema magnocelular provoca uma diminuição da estabilidade da fixação ocular na letra ou na palavra, o que acarreta um desconforto progressivo e um estresse visual consequente. Ler sob tais circunstâncias torna-se, assim, uma tarefa difícil quando não impossível. A instabilidade no controle da coordenação dos olhos e dificuldade da correta fusão da imagem pelo cérebro consequentes dos déficits magnocelulares provocam distorções visuais durante a leitura. Estudos apontam que, quando o esforço em ler ultrapassa o tempo de 10 minutos, percebe-se uma instabilidade progressiva na movimentação ocular. Esse fato gera o estresse visual originando, assim, as distorções visuoperceptivas, irritabilidade e agitação (MONGER; WILKINS; ALLEN, 2015; LEÃO et al., 2020). Sob tais circunstâncias, a pessoa com dislexia terá dificuldade em manter sua atenção e interessar-se pela leitura. Há uma sobrecarga emocional e física que o impede de desenvolver essa atividade com desenvoltura e prazer (GUIMARÃES, M. et al., 2019).

No que se refere às intervenções voltadas para trabalhar a consciência fonológica, há certo consenso quanto ao trabalho de estimulação em crianças pequenas. Pode-se citar aqui, por exemplo, atividades voltadas para exercitar a discriminação, identificação e localização dos sons; percepção auditiva, atenção e concentração; capacidade de compreender e seguir ordens sequenciais; o uso de rimas; consciência de sequenciamento de palavras; articulação das palavras faladas e dos fonemas e relacionar grafema/fonema. Já para crianças maiores ou adultos, as intervenções devem voltar-se para atividades que propõem trabalhar a compreensão leitora. Para todas as idades, também recomendam-se adaptações no ambiente familiar, no contexto escolar e na rotina que facilitem a autonomia do aluno e diminuam suas dificuldades específicas (RODRIGUES; CIASCA, 2016).

O recurso disponível para o tratamento da dislexia, cuja causa consiste num transtorno no processamento auditivo, é o treinamento de estimulação auditiva, realizado por fonoaudiólogos. Ao estimular as habilidades auditivas alteradas, redes neurais responsáveis pelo processamento auditivo são fortalecidas. Essa mudança no cérebro possibilitará ao disléxico um avanço no processo da leitura (SOUZA, 2019).

Já as intervenções voltadas para os distúrbios no processamento visual estão relacionadas, principalmente, à identificação do tipo e intensidade dos distúrbios visuais e eliminação ou evitação das distorções consequentes. Para tanto, fazem-se necessários o uso de lâminas espectrais ou lentes

ópticas com filtros, o ajuste adequado da luminância do ambiente e/ou eliminação do contraste da cor no material didático. (SACOMAN, 2019; LEÃO, et al., 2020; GUIMARÃES, M., GUIMARÃES, R., 2012). O uso de lâminas espectrais colocadas individualmente ou combinadas, sob o texto impresso ou na tela do computador, visa o aprimoramento do contraste e a redução do brilho do papel. Dessa maneira, neutralizam as distorções perceptuais decorrentes do estresse visual durante a leitura. Já os filtros incorporados aos óculos, bloqueiam a transmissão da faixa de luz visível interferindo possivelmente no controle dos mecanismos de micro movimentação sacádica via sistema magnocelula. Esses recursos são capazes de filtrar as ondas de luz responsáveis por criar o estresse visual e permitem, dessa maneira, que o cérebro faça os ajustes normais às condições variáveis de luminosidade (BERNAL, 2011).

Independente da etiologia, algumas intervenções são defendidas e sustentadas por estudos como importantes e indispensáveis:

- **Ações pedagógicas adequadas que compreendam e considerem as dificuldades e habilidades de cada sujeito** (RODRIGUES; CIASCA, 2016). Entre elas, destaca-se a atuação do psicopedagogo que, ao identificar as dificuldades e habilidades do aluno, cria estratégias de ensino-aprendizagem personalizadas para cada demanda (VILHENA et al., 2018);

- **Intervir o mais precoce possível** (RODRIGUES; CIASCA, 2016). De acordo com (MAYEDA; NAVATTA; MIOTTO, 2018), ao identificar cedo o risco para a dislexia, é possível realizar programas de intervenção precoce capazes de diminuir o impacto desse transtorno no aprendizado da leitura e da escrita.

Carceres e Covre (2018) compararam o impacto da dislexia em indivíduos que receberam o diagnóstico em diferentes momentos da vida. Os participantes diagnosticados na vida adulta relataram que, sem as intervenções necessárias, por vezes sofreram com repetências e, em um dos casos, com a interrupção dos estudos, impactando-os sócio-emocionalmente e interferindo negativamente suas vidas acadêmicas. Já para aqueles que receberam o diagnóstico ainda na infância, verificou-se um menor efeito adverso na vida acadêmica, na autoestima e na relação do indivíduo com suas próprias dificuldades.

- **Avaliação e acompanhamento interdisciplinar** (GARCIA et al., 2019; SOUZA, 2019). O desenvolvimento da habilidade de ler fluentemente recebe influência de aspectos neurobiológicos,

educacionais, sociais e emocionais. Portanto, uma avaliação coesa e segura pressupõe uma investigação e intervenção interdisciplinar. Com ela, é possível compreender melhor a situação, garantir a confiabilidade do diagnóstico e desenvolver intervenções adequadas para cada indivíduo (PRESSUTE et al., 2011).

Guimarães (2011), pesquisadora do déficit do processamento visual como causa da dislexia, reconhece que a neutralização das distorções facilita o reconhecimento das palavras num texto, mas não permitirá a leitura e a compreensão de palavras ainda não aprendidas. Ainda de acordo com a mesma, é importante considerar a possibilidade de haver um consequente atraso em relação aos leitores regulares e uma dificuldade inicial de recuperar anos de mau desempenho. Portanto, para facilitar esse processo, é indispensável o suporte de profissionais da educação e saúde, tais como; psicólogo, pedagogos, fonoaudiólogos etc.

- **Trabalhar os aspectos socioemocionais** (ZUPPARDO et al., 2020a). Fonseca (2016) afirma que uma aprendizagem significativa e motivadora só pode ser resultado da interação entre emoção e cognição, conectadas de maneira tal que, se uma não funcionar a outra é afetada consideravelmente. Embora as pesquisas busquem apontar as repercussões acadêmicas da dislexia, não se pode negar sua interferência socioemocional. Em seus estudos, Zuppardo et al. (2020b) observaram uma frequência maior de problemas relacionados à autoestima, ansiedade e comportamento socioemocional entre as crianças e adolescentes com dislexia.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Embora as causas exatas para a dislexia do desenvolvimento ainda não estejam totalmente esclarecidas, sabe-se que é equívoca a ideia de atribuir à dificuldade na precisão e compreensão da leitura como causa única. No entanto, mais do que conhecer as causas possíveis para a dislexia do desenvolvimento, é importante ressaltar o desafio primordial de transpor o conhecimento produzido na academia para as práticas educacionais e clínicas. Muitos desses estudos já nos possibilitam pensar em atividades interventivas e adaptações necessárias. Contudo, as intervenções para trabalhar as

dificuldades e potencializar as habilidades das crianças com dislexia do desenvolvimento como consequência no processamento fonológico ou auditivo podem diferir significativamente daquelas cujas causas se justificam numa dificuldade do processamento visual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender as diferentes possibilidades de funcionamento do cérebro de uma pessoa com dislexia permite-nos criar possibilidades de ampliar a visão interdisciplinar sobre o assunto e apontar subsídios para intervir com recursos que possam atender às necessidades de acordo com cada demanda. Causas diferentes requerem intervenções diferentes. A dislexia não está associada à falta de inteligência. Assim sendo, o diagnóstico correto e os recursos adequados podem impactar significativamente e de maneira positiva o desenvolvimento global do sujeito. A falta de conhecimento das possíveis causas multifatoriais para a dislexia pode suscitar diagnóstico e tratamento equivocados ou pouco eficientes. Se a avaliação neurovisual não estiver entre as possibilidades diagnósticas, corre-se o risco desses sujeitos estarem sendo enquadrados em outras patologias e recebendo intervenções inadequadas para suas necessidades. Nesse sentido, discussões como essa fazem-se sempre necessárias por abrirem caminhos para uma reflexão interdisciplinar sobre a dislexia. Portanto, é de extrema importância que mais pesquisas sejam realizadas sobre o tema. Muitos estudos já avançaram neste sentido, o desafio agora é transformar esse conhecimento acadêmico em práticas capazes de aprimorar os diagnósticos e desenvolver protocolos de intervenção sempre mais eficientes.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-5-TR. 5.ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. 976 p.

ANJOS, A. B. L.; BARBOSA, A. L. A.; AZONI, C. A. S. Processamento fonológico em escolares com dislexia do desenvolvimento. **Revista CEFAC**, v. 21, n. 05, p. 1 – 7, novembro 2019. ISSN 1982-0216. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/1982-0216/20192153119. Acesso em: 10 de maio de 2020.

BANAI, K.; AHISSAR, M. Auditory Processing Deficits in Dyslexia: Task or Stimulus Related? **Cerebral Cortex**, v. 16, n. 12, p. 1718 – 1728, december 2006. Disponível em: https://doi.org/10.1093/cercor/bhj107. Acesso em: 10 de maio de 2020.

BERNAL, M. ***Validación del método irlen en escolares de 6 a 8 años, con trastornos de lectura***. 2011. 167 p. Monografia (Graduação em Ciências da Educação) — Universidade de Cuenca - Faculdade de psicologia, Cuenca-Equador. Acesso em: 10 de março de 2020.

BOSSE, M. L.; VALDOIS, S. Influence of the visual attention span on child reading performance: a cross-sectional study. **Journal of Research in Reading**, Nova Jersey, v. 32, n. 2, p. 230 – 253, abril 2009. Disponível em: https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2008.01387.x. Acesso em: 10 de março de 2020.

CABUSSÚ, M. A. S. T. Dislexia e estresse: implicações neuropsicológicas e psicopedagógicas. **Revista de Psicopedagogia**, São Paulo, v. 86, n. 21, p. 476 – 485, outubro 2009. ISSN 2179-4057. Disponível em: http://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/242/dislexia-e-estresse--implicacoes-neuropsicologicas-e-psicopedagogicas. Acesso em: 10 de março de 2020.

CARCERES, P. C. P.; COVRE, P. Impacto do diagnóstico precoce e tardio da dislexia compreendendo esse transtorno. **Revista de Psicopedagogia**, v. 35, n. 108, p. 296 – 305, set/dez 2018. ISSN 0103-8486. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862018000300005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 de abril de 2020.

FONSECA, V. Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. **Revista de Psicopedagogia**, v. 33, n. 102, p. 365 – 384, novembro 2016. ISSN 0103-8486. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862016000300014&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 de abril de 2020.

GARCIA, A. C. O. et al. Association between auditory temporal and visual processing in reading skill. **Revista CEFAC**, v. 21, n. 5, p. 1 – 10, outubro 2019. ISSN 1982-0216. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1982-0216/20192156119. Acesso em: 10 de março de 2020.
GONÇALVES-GUEDIM, T. F. et al. Performance of children with attention deficit hyperactivity disorder in phonological processing, reading and writing. **Revista CEFAC**, v. 19, n. 2, p. 242 – 252, novembro 2019. ISSN 1982-0216. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1982-0216/20192153119. Acesso em: 10 de março de 2020.

GUIMARÃES, M. R. et al. Filtros espectrais melhoram a eficiência da leitura e dos movimentos oculares: estudo longitudinal de 177 adultos. In: SOARES, A. M.; SIMÃO, J. R. O. R.; NEVES,

L. M. (org.). **Caminhos da aprendizagem e inclusão**: entretecendo múltiplos saberes. 1. ed. Belo Horizonte: Artesã. Pearson Clinical Brasil, 2019. v. 2, cap. 18. ISBN 9788570740335. Acesso em: 10 de maio de 2020.

GUIMARÃES, M. R. Síndrome de Irlen. Atlântica Editora, São Paulo, v. 1, n. 4, p. 41 – 47, out-nov 2011.

GUIMARÃES, M. R.; GUIMARÃES, R. Avaliação da Visão Funcional em Distúrbios de Aprendizagem: O papel do Oftalmologista nos Déficits de Visão e Aprendizagem. In:

VENTURA, L. O. et al. (org.). **Dislexia e Distúrbios de Aprendizagem**. 1. ed. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 2012. cap. 18, p. 159 – 174. Acesso em: 09 de março de 2020.
I
NTERNACIONAL DYSLEXIA ASSOCIATON. **Frequently Asked Questions**. 2016. Site. Disponível em: https://dyslexiaida.org/frequently-asked-questions-2/. Acesso em: 09 de março de 2020.

LEÃO, D. M. P. et al. Lâminas espectrais para a leitura: identificação e intervenção em alunos do ensino fundamental. In: VILHENA, D. A. et al. (org.). **Livro de publicações do 7º Congresso Brasileiro de Neurovisão. Proceedings of the 7 th Brazilian Congress of Neurovision**. 1. ed. Belo Horizonte: Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, 2020. cap. 4, p. 88 – 99. ISBN 978-65-86989-02-1. Disponível em: file:///C:/Users/Computador/Desktop/7CBNViso-LivrodepublicaesISBN.pdf. Acesso em: 10 de abril de 2020.

MARANGON, A. S. L. Relato de Experiência: a dislexia na vida real. **Textos para discussão**, v. 1, n. 1, p. 1 – 13, agosto 2019. ISSN 2447-8210. Disponível em: https://periodicos.unis.edu.br/index.php/textosparadiscussao/article/view/211/187. Acesso em: 20 de abril de 2020.

MAYEDA, G. B. G.; NAVATTA, A. C. R.; MIOTTO, E. C. Intervenção fonológica em escolares de risco para dislexia: revisão de literatura. **Revista de Psicopedagogia**, v. 35, n. 107, p. 231 – 241, maio/ago 2018. ISSN 0103-8486. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862018000200010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 de março de 2020.

MENDES, G. G. **Processamento fonológico e habilidades de leitura e de escrita em crianças em processo de alfabetização**. 2015. 109 p. Dissertação (Mestrado) — Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. 4 Universidade de São Paulo. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/ 59/59137/tde-04022016-075559/.

MENGHINI, D. et al. Different underlying neurocognitive deficits in developmental dyslexia: a comparative study. **Neuropsychologia**, v. 48, n. 4, p. 863 – 872, março 2010. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2009.11.003. Acesso em: 20 de Abril de 2020.

MONGER, L.; WILKINS, A.; ALLEN, P. Identifying visual stress during a routine eye examination. **Journal of optometry**, v. 8, n. 2, p. 140 – 145, abr-jun 2015. Disponível em: https://dx.doi.org/10.1016%2Fj.optom.2014.10.001. Acesso em: 20 de Abril de 2020.

PERESSUTE, A. et al. Prevenção secundária nas dificuldades de aprendizagem: interface saúde e educação. In: VALIATI, M. R. M. S. et al. (org.). **Desenvolvimento da criança e do adolescente**: avaliação e intervenção. 1. ed. Curitiba: ÍTHALA, 2011. cap. 16, p. 231 – 238. ISBN 9788561868253. Acesso em: 09 de março de 2020.

PRESTES, M. R. D.; FEITOSA, M. A. G. Teorias da Dislexia: Sustentação com Base nas Alterações Perceptuais Auditivas. **Psic.: Teor. e Pesq.**, v. 32, n. esp, p. 1 – 9, março 2016. ISSN 1806-3446. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/0102-3772e32ne24. Acesso em: 09 de março de 2020.

RODRIGUES, S. D. R.; CIASCA, S. M. Dislexia na escola: identificação e possibilidades de intervenção. **Revista de Psicopedagogia**, São Paulo, v. 33, n. 100, p. 86 – 97, 2016. ISSN 0103-8486. Acesso em: 12 de junho.

SACOMAN, M. B. A síndrome de Irlen: diagnóstico e o contexto de intervenção. **Rev. psicopedag.**, v. 36, n. 110, p. 222 – 234, maio/ago 2019. ISSN 0103-8486. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010384862019000300010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 09 de março de 2020.

SALLES, J. F.; PARENTE, M. A. M. P. Processos cognitivos na leitura de palavras em crianças: relações com compreensão e tempo de leitura. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 15, n. 2, p. 21 – 31, 2002. ISSN 1678-7153. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0102-79722002000200010. Acesso em: 10 de março de 2020.

SARAIVA, J. P. et al. Dislexia: Teorias explicativas. In: ALMEIDA, L. S.; SILVA, B. D.;

FRANCO, A. (org.). **II Seminário Internacional "Contributos da Psicologia em Contextos Educativos"**. Braga: Universidade do Minho. Centro de Investigação em Educação, 2012. p. 591 – 600. ISBN 978-989-8525-13-0. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/272197767_Dislexia_Teorias_explicativas. Acesso em: 09 de março de 2020.

SIMÕES, M. B.; SCHOCHAT, E. Transtorno do processamento auditivo (central) em indivíduos com e sem dislexia. **Pró-Fono R. Atual. Cient.**, v. 22, n. 4, p. 521 – 524, oct./dec 2010. ISSN 0104-5687. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S0104-56872010000400027. Acesso em: 10 de março de 2020.

SOLTANI, A.; ROSLAN, S. Contributions of phonological awareness, phonological short-term memory, and rapid automated naming, toward decoding ability in students with mild intellectual disability. **Res Dev Disabil.**, v. 34, n. 3, p. 1090 – 1099, janeiro 2013. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/23314249/. Acesso em: 09 de março de 2020.

SOUZA, K. A. A importância do treinamento auditivo para a dislexia. **Revista Científica Multidisciplinar UNIFLU**, v. 2, n. 1, p. 242 – 267, maio 2019. ISSN 2525-4421. Disponível em: http://www.revistas.uniflu.edu.br:8088/seer/ojs-3.0.2/index.php/multidisciplinar/article/view/219/137. Acesso em: 10 de março de 2020.

STEIN, J. The magnocellular theory of developmental dyslexia. **Dyslexia**, v. 7, n. 1, p. 12 – 36, jan-mar 2001. Disponível em: 10.1002/dys.186. Acesso em: 10 de março de 2020.

VILHENA, D. A. et al. O papel do psicopedagogo na identificação e intervenção nos distúrbios de aprendizagem relacionados à visão: caso de uma intervenção tardia. **Paidéia**, v. 13, n. 19, p. 29 – 49, Jan-Jun 2018. ISSN 2316-9605. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/327022825. Acesso em: 30 de Março de 2020.

VILHENA, D. A.; GUIMARÃES, M. R.; GUIMARÃES, R. Q. Tratamento do estresse visual na leitura: características físicas e mecanismos neurais de ação das lâminas espectrais (overlays). **Paidéia**, v. 13, n. 19, p. 83 – 97, Jan-Jun 2018. ISSN 2316-9605. Disponível em: http://www.fumec.br/revistas/paideia/article/view/6318/3131. Acesso em: 12 de junho de 2020.

WILKINS, A. J. **Visual Stress**. Oxford: Oxford University Press, 1995. 216 p. ISBN 9780198521747. Acesso em: 09 de março de 2020.

ZUPPARDO, L. et al. As repercussões da dislexia na autoestima, no comportamento socioemocional e na ansiedade em escolares. **Psychology Educational**, v. 26, n. 2, p. 175 – 183, Janeiro 2020a. Disponível em: https://doi.org/10.5093/psed2020a4. Acesso em: 10 de março de 2020.

ZUPPARDO, L. et al. Las repercusiones de la Dislexia en la Autoestima, en el Comportamiento Socioemocional y en la Ansiedad en Escolares. **Revista de Psicología**, v. 26, n. 2, p. 175 – 183, fev 2020b. ISSN 1135-755X. Disponível em: https://doi.org/10.5093/psed2020a4. Acesso em: 20 de Abril de 2020.

31/JUL e 1 e 2/AGO 2020
IV CONEPI
IV CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO & PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES
conepi.contatosempreendimentos.com.br
Evento 100% Online

ALFABETIZAÇÃO DA PESSOA COM SURDEZ NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

SANTOS, Luiz Gracia
luizgraciasantos@gmail.com

CARVALHO, Romário Pereira
romarioeducampo@gmail.com

NEVES, Odair Ledo
odairln@yahoo.com.br

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar como as práticas de alfabetização e inclusão são desenvolvidas pelos professores no processo de ensino-aprendizagem de alunos surdos de uma escola da rede pública municipal de ensino de Sítio do Mato – BA e como ocorre a integração família e escola nesse processo. Para tanto, fez uso de uma abordagem de orientação qualitativa, por meio dos instrumentos observação e entrevista semiestruturada, que deram base para a apreensão dos significados construídos sobre a temática por parte dos participantes: quatro professores e quatro famílias de alunos surdos que frequentam o ensino regular. Nesse sentido, compreende-se por Educação Inclusiva o processo pelo qual a escola se adapta para incluir pessoas com necessidades especiais, favorecendo um lugar social, aprendizagem e desenvolvimento em todos os âmbitos. Os resultados indicam diferenças entre o conceito de inclusão e o que se efetiva na prática dos professores. Mostram ainda a dificuldade de os professores lidarem com os alunos surdos em sala de aula. A falta de comunicação e fragilidades na formação docente voltadas à alfabetização de alunos surdos são as principais dificuldades encontradas no processo de ensino-aprendizagem. Apesar de as leis defenderem a inclusão, não existe uma adaptação da proposta pedagógica favorável ao processo inclusivo. A relação família e escola, tão ressaltada na literatura e pelos próprios participantes, não acontece. Espera-se que os resultados deste trabalho possam agregar qualidade ao debate sobre inclusão dos alunos surdos.

Palavras-chaves: Educação Inclusiva. Alfabetização para surdos. Relação família e escola.

1 INTRODUÇÃO

A educação do surdo é uma temática de sólidas preocupações no meio escolar, pois pesquisas realizadas no Brasil demonstram que é grande o número de crianças surdas que permanecem diversos

anos na escola e saem sem ter adquirido um bom aproveitamento apesar de apresentarem aptidões cognitivas semelhantes das crianças ouvintes.

Conforme apresenta o Art. 59 da LDB 9394/96 é competência dos sistemas de ensino assegurar aos educandos com deficiência acesso a uma educação com qualidade, professores especializados, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos adequados para atender as suas necessidades, como também educação para o trabalho a fim da sua efetiva integração para a vida em sociedade (BRASIL, 1996).

Segundo as Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva "[...] O atendimento educacional especializado para esses alunos é ofertado tanto na modalidade oral e escrita quanto na língua de sinais. Devido à diferença linguística, orienta-se que o aluno surdo esteja com outros surdos em turmas comuns na escola regular" (BRASIL, 2001, p.11).

Neste sentido, inclusão significa responsabilidade governamental, que envolve secretários de educação, diretores, professores. Significa reestruturação da escola que hoje existe, de forma que ela se torne apta a dar respostas às necessidades educacionais especiais de seus alunos, inclusive dos surdos.

Apesar disso, sabemos que a realidade das escolas brasileiras nem sempre está de acordo com o que está situado na nossa legislação. De acordo com dados do Plano Nacional de Educação (PNE), em 2014 foram registradas 593.403 matrículas de alunos com deficiência nos estabelecimentos escolares, sendo destes, 13%, com problemas de audição. No entanto, dos 5.507 municípios brasileiros, 59,8% não ofereciam educação especial. Referente ao material didático-pedagógico foi verificado a inexistência, insuficiência, inadequação e precariedades em muitos centros de atendimento a esses alunos.

Logo, pode-se afirmar que estudos apresentam fracassos no processo de inclusão escolar, principalmente no atendimento à criança surda. A realidade das escolas brasileiras se mostra muito diferente do que prega a legislação vigente no país, que assegura a todas as crianças o direito a uma educação de qualidade, pois o que se observa são carências da ordem de práticas pedagógicas limitadas, professores despreparados, salas superlotadas, entre outros problemas.

Os obstáculos ocasionados pela defasagem auditiva deixam a criança surda em situação desfavorável em relação às outras crianças, porém estudos demonstraram que a surdez não se constitui impedimento para o surdo adquirir conhecimento. Logo, faz-se necessário a elaboração de propostas educacionais adequadas e que atenda às necessidades da criança surda, desenvolvendo-a integralmente.

Neste sentido, este artigo teve como objetivo analisar como as práticas de alfabetização e inclusão são desenvolvidas pelos professores no processo de ensino-aprendizagem de alunos surdos de uma escola da rede pública municipal de ensino de Sítio do Mato-BA e como ocorre a integração família e escola nesse processo. Para tanto, fez uso da abordagem qualitativa por meio da observação e entrevista semiestruturada a quatro professores e quatro famílias de alunos surdos que frequentam o ensino regular.

1.1 OBJETIVOS

1. 1.1 Objetivo Geral

Analisar como as práticas de alfabetização e inclusão são desenvolvidas pelos professores no processo de ensino aprendizagem dos alunos surdos de uma escola da rede pública municipal de ensino de Sítio do Mato – BA e como ocorre a integração família x escola nesse processo.

1.1.2 Objetivos Específicos

Identificar que concepções de alfabetização e inclusão fundamentam as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores deste estudo;

Identificar as dificuldades encontradas pelos professores da escola investigada em relação ao processo de alfabetização e inclusão desenvolvido com seus alunos surdos;

Verificar a percepção dos professores sobre as contribuições das famílias em relação ao processo de aprendizagem dos respectivos filhos.

2 METODOLOGIA

Para subsidiar o olhar sobre o objeto em estudo, foi utilizada a abordagem qualitativa, que, segundo Minayo (2010, p. 23) significa

> Desvelar processos sociais que ainda são pouco conhecidos e que pertencem a grupos particulares, sendo seu objetivo e indicação final, proporcionar a construção e/ou revisão de novas abordagens, conceitos e categorias referente ao fenômeno estudado.

Para Ludke e André (1986) as pesquisas que utilizam a abordagem qualitativa possuem a facilidade de poder descrever a complexidade de uma determinada hipótese ou problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos experimentados por sujeitos sociais, apresentar contribuições no processo de mudança, criação ou formação de opiniões de determinado grupo e permitir a interpretação das particularidades dos comportamentos ou atitudes dos indivíduos.

Esta pesquisa foi realizada em uma Escola da rede municipal de ensino de Sítio do Mato no estado da Bahia. Os participantes são quatro professores de alfabetização e quatro pais de alunos surdos atendidos. Os docentes participantes encontram-se na faixa etária entre 28 e 39 anos de idade, atuam em sala de aula entre 6 e 14 anos e possuem graduação em Pedagogia. Os pais dos alunos possuem faixa etária entre 40 e 46 anos sendo três que possuem como grau de instrução o Ensino Fundamental I incompleto e uma com o Fundamental completo.

Foram utilizados dois instrumentos de coleta de dados: observação e entrevista semiestruturada, com a finalidade de analisar os aspectos físicos onde ficam os alunos surdos, a relação professor e aluno, dos alunos entre si, da escola e família, os materiais utilizados no trabalho pedagógico, e as estratégias didáticas empreendidas no processo de ensino-aprendizagem.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A educação dos surdos tem sido objeto de profundas discussões e transformações nas últimas três décadas. Na história da educação brasileira o atendimento à criança surda assinala-se pela adoção de filosofias distintas e metodologias educacionais. Em relação às metodologias, fundamentam-se em três abordagens: o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo (ALVEZ; FERREIRA; DAMÁZIO, 2010).

O oralismo incide no alargamento de habilidades de observação, concentração e imitação de movimentos labiais e expressão facial, realçando a língua oral em termos terapêuticos, motivando-se a recuperação da pessoa surda. Tal perspectiva foi predominante para o surdo durante décadas, entretanto, perdeu forças diante do baixo aproveitamento do surdo em geral, dando abertura ao surgimento de outras abordagens, como a comunicação total e o bilinguismo (ALVEZ; FERREIRA;

DAMÁZIO, 2010).

A comunicação total delibera-se, segundo Vélez (2008, p. 6) como "[...] uma filosofia de trabalho volvida para o atendimento e a educação de pessoas surdas". Os aderentes de comunicação total crêem que, existindo um desbloqueio nos contatos sociais, ocorrerão mais interações simbólicas no percurso do desenvolvimento humano das crianças e jovens que não ouvem (VÉLEZ, 2008). Assim, a finalidade principal é sempre a oralidade, mesmo que a criança tenha o acesso a diversas metodologias auxiliares para que cheguem até a fala.

Para Lodi *et al.* (2002), o bilinguismo implica a língua de sinais para o ensino de todas as disciplinas. Essa língua tem segundo as normas da educação bilíngue, o status de primeira língua dos surdos, que deve ser contraída em um contexto comunicacional natural, isto é, sem imposição, no meio de outros surdos maiores, dominante dessa língua e agentes de construção linguística, cognitiva e de identidade.

O emprego da língua de sinais na educação de surdos sempre despertou oponentes e patronos, embora existam divergências, a língua de sinais foi muito utilizada no mundo até o fim do século XIX. A partir desse momento, passou-se a utilizar do método oral, por meio de novas tecnologias, pois se acreditava na possibilidade de ensinar o surdo a falar.

A LIBRAS é uma língua de caráter espacial e visual, pois pelo fato de os surdos não ouvirem a língua falada, os mesmos aumentam a habilidade linguística por meio do espaço e da visão, porém, algum tempo atrás, as línguas de sinais eram vistas como mímicas, gestos ou um sistema de comunicação inferior e sem gramática. Essa visão começou a mudar a partir de 1960 com o estudo Stoko e publicado nos Estados Unidos, onde pesquisas comprovaram que as línguas de sinais são completas sob o ponto de vista linguístico (VALENTE, 2010).

A partir de 1980, a cultura surda começa a ser apreciada e aparece uma nova visão em relação à língua de sinais e a necessidade de não misturá-la com a língua oral (GOLDFELD, 1997).

Conforme Quadros (2004), as línguas de sinais são ponderadas línguas naturais e compartilham de uma série de características que as diferenciam dos demais sistemas de comunicação, possuem diversas características que lhe confiam caráter específico como um sistema linguístico legítimo, não podendo ser consideradas então como uma patologia da linguagem ou problema do surdo.

A Língua brasileira de sinais originou-se na Língua Francesa por inspiração do francês Hernest Huet que chegou ao Brasil pela convocação de D. Pedro II em 1856 para edificar a primeira

escola de surdos do Brasil, que é hoje o Instituto Nacional de Educação de Surdos com o intuito de desenvolver a educação de surdos no Brasil (VALENTE, 2010).

O Brasil tornou oficial a LIBRAS como a língua própria dos surdos através da Lei nº 10.436, de 4 de abril de 2002, adotando-a com meio legal de comunicação e expressão do surdo, concebida de uma estrutura gramatical própria. Já em 22 de dezembro de 2005 é aprovado o decreto n º 5.626 que regulamenta a Lei anterior incluindo a LIBRAS como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores em nível médio e superior e regulamenta o uso e a difusão da LIBRAS, garantindo o acesso de pessoas surdas à educação.

De acordo com Falcão (2010, p. 39), com a "assimilação, socialização e universalidade da LIBRAS o povo brasileiro se apresenta e se torna cada vez mais sensível e próximo da nova cidadania que reestrutura o homem e a qualidade das suas relações", o autor afirma ainda a LIBRAS habilita as pessoas surdas a se comunicarem com o resto do mundo, e se apresenta com uma ferramenta linguística importante e eficaz.

Conforme Silva (2001, p. 93), "a língua de sinais é de suprema importância para o processo de desenvolvimento do aprendizado do indivíduo surdo, lembrando assim, a sua condição bilíngue ao analisar as condições de sua produção escrita no ensino do português". A autora afirma que a Língua de Sinais vem ostentando um papel muito significativo no contexto escolar e no processo de construção do conhecimento da pessoa surda. Segundo ela, o uso de LIBRAS se estabelece como atividade intelectual e linguística e permite ao surdo ter a capacidade de fazer suas próprias escolhas.

Neste contexto, a formação continuada dos profissionais da educação é tarefa fundamental para a melhoria do processo de ensino e para o confronto com as diferentes situações que implicam a tarefa de educar. Partindo do princípio de que a inclusão escolar se dá necessariamente nas salas de aula do ensino regular, deve-se pensar que a formação dos profissionais que atuam nesse âmbito deve se basear em uma preocupação prioritária na política de educação para todos, envolvendo todas as equipes pedagógicas e não apenas o setor responsável pela educação especial, uma vez que os alunos estão ou deveriam estar matriculados em todas as modalidades e níveis de ensino.

De acordo com Rangel (2002), a perspectiva é de mover a comunidade escolar para estudos mais desafiadores, dinamizando a pesquisa e a teorização nas ações pedagógicas e, além disso, fomentar o planejamento reflexivo coletivo, reflexão e avaliação frequente da prática pedagógica, teorização e produção de novas didáticas para alcançar a construção um novo modelo de instituição escolar, compreender que as mudanças passam por questões valorativas, atitudinais, organizacionais e pedagógicas.

Conforme Prieto (2003), a formação de educadores não é algo preciso, que se dá puramente por meio de um curso de graduação, pós-graduação, ou ainda, quanto este professor afasta-se de sua sala de aula para participar de um seminário. Deve ser um processo contínuo que decorre sua prática com os alunos, a partir do trabalho transdisciplinar com uma equipe permanente de apoio.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A instituição pesquisada recebe crianças de baixa renda, advindas de bairros próximos. Durante o período de observação, notou-se que as salas de aula que atendem crianças surdas comportavam 32 alunos, o que torna difícil a inclusão de pessoas com necessidades especiais.

De maneira geral, durante a observação, foi possível perceber que os professores se relacionam com os alunos surdos tentando dar atenção e compreender o que eles desejam. Com muita dificuldade, os professores tentam explicar os conteúdos e como resolver as atividades propostas. Nesse sentido, os alunos surdos não contam com estratégias e metodologias adequadas que atendam às suas necessidades, visto que os professores se desdobram para conseguir cuidar de toda a turma.

A inclusão não pode ser confundida com a presença física do aluno na sala de aula. Conforme Santos (2001), muitos acham que a inclusão é apenas a prática de colocar pessoas portadoras de necessidades especiais juntas com outros não portadores de qualquer deficiência. O início de uma educação inclusiva é que todos os alunos aprendem juntas independente das suas dificuldades ou diferenças.

A educação inclusiva entende a educação como um direito de todos, sendo alicerce para uma sociedade mais justa e solidária. Assim, nada mais essencial do que compreender como professores compreendem o conceito de inclusão, pois se acredita que as práticas pedagógicas refletem o nível das percepções. De maneira geral, os professores compreendem a inclusão como “[...] inserir e dar direitos iguais aos portadores de necessidades especiais sem qualquer tipo de preconceito” (Professor A); “[...] inserir alunos com necessidades especiais em salas regulares” (Professora D) e “[...] é ir mais além do aspecto físico é promover condições básicas como a presença de intérpretes, modificações e criação de estratégias de ensino-aprendizagem, o auxílio das famílias e um trabalho interdisciplinar por parte de todos os profissionais” (Professora B). Já para o Professor C: “a inclusão é definida como, condições que a escola proporciona para dar resposta aos alunos,

independentemente, das deficiências. Oportunidades de estarem juntos para aprender, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem".

Quando se trata do processo de inclusão no ensino regular, os professores acreditam ser importante e bom: "o processo de inclusão é muito bom se o professor estiver capacitado e toda comunidade escolar preparada o que ainda não acontece". Esse fato corrobora com as ideias de Silva (2001), onde assegura que a inclusão vista atualmente no ensino regular, é na verdade uma exclusão e da necessidade da preparação dos professores e das escolas para que realmente a educação se direcione para ser inclusiva.

Os significados em torno da construção do conceito de inclusão perpassam ao estudo, às experiências e aprendizagens que temos sobre o tema. Considerando que o contexto social está em constante mudança, os professores necessitam atualizar seus conhecimentos também constantemente para acompanhar as exigências educacionais que forme os alunos para o mundo moderno.

Os professores entrevistados possuem muitas dificuldades em ter um aluno surdo em sala de aula como: "[...] dificuldade em interagir com esses alunos e falta de formação continuada (Professor A); "Encontrar metodologias e estratégias de ensino aprendizagem e falta de formação continuada" (Professora B); "Preparação profissional voltada aos surdos, pois, por não ter formação não daria conta desse tipo de inclusão" (Professor C); "[...] falta de formação continuada e pelo fato dos pais não participam do processo de ensino e aprendizagem não dando continuidade aos trabalhos realizados na escola" (Professora D).

Durante as observações e conforme as falas dos professores pode-se afirmar que a inclusão não acontece dia a dia em razão da ausência de formação docente voltada à alfabetização da criança surda. Todos os participantes professores afirmaram que falta de capacitação tem sido a principal dificuldade enfrentada pelos professores, pois, a partir da formação continuada é que se consegue interagir melhor com o aluno surdo e desenvolver estratégias de ensino-aprendizagem. Assim, é importante apostar na formação dos professores, com vista a desempenharem melhor as suas funções e contribuir para o sucesso escolar de todos.

Os professores de alunos surdos nunca realizaram curso específico ou capacitação para trabalhar com essas crianças; como o curso de LIBRAS. Durante a realização da entrevista um professor disse ter tido a oportunidade, mas não fez o curso por falta de tempo. Outros professores afirmaram: "nunca tive a oportunidade de aprender" (Professor A); "até tentei aprender com aqueles cartõezinhos, mas achei muito difícil" (Professor C); "até sei alguns símbolos, mas demoro muito para juntar uns aos outros" (Professora D).

O processo de ensino-aprendizagem formal demanda estruturação pedagógica e didática adaptada à realidade dos alunos. No entanto, os professores deste estudo não demonstraram conhecimento sobre como realizar a alfabetização dos alunos surdos. Segundo eles os alunos têm dificuldade em compreender conceitos científicos, em compreender alguns sons e ler lábios, em prestar atenção nas explicações e em ter compreensão de espaço de tempo. Os professores identificam essas fragilidades, mas não demonstraram empreender estratégias diferentes para mudar a realidade.

Nesse sentido, um professor afirmou: “ninguém está preparado, as coisas chegam, aceitamos o desafio e abraçamos a causa com estudos e pesquisas, pois, o professor é um pesquisador constante”. Fica claro o despreparo dos educadores, em geral quanto ao conhecimento sobre as peculiaridades de um determinado tipo de deficiência, que é a surdez. Fica evidente a ausência de uma política de formação continuada capaz de promover o desenvolvimento profissional desses professores.

Acredita-se que as escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola.

No estudo, observou-se que os professores tendem a adotar uma concepção tradicional de aprendizagem, além de demonstrar claramente uma baixa expectativa em relação à escolarização do surdo, apontando também a falta de preparo e as dificuldades que encontram para ensiná-lo. Eles não costumam utilizar em sala de aula recursos diferenciados e adequados ao processo de alfabetização do surdo. Dos 5 professores, dois declararam utilizar material específico: vídeos com legenda, gravuras, jogos, fontes aumentadas. Porém, no decorrer das observações não foi verificado a utilização dos recursos citados por esses professores.

A partir das observações e falas dos professores, a grande maioria deles não desenvolve atividades específicas para alunos deficientes auditivos, mostrando que não há uma direção pedagógica e didática a favor do aluno surdo, a despeito da paciência e vontade de alfabetizar observada nos participantes.

De acordo com Carvalho e Barbosa (2008, p. 56), “a maior parte dos professores não utilizam uma metodologia específica aplicada aos alunos Surdos”. As aulas são ministradas, em sua grande parte, através de diálogos orais e atividades escritas. “Fica evidente uma exclusão do aluno surdo, pois a proposta didática não realiza uma inclusão linguística necessária” (CARVALHO; BARBOSA,

2008, P. 56). Em consequência de uma grande dificuldade de comunicação entre professores e alunos, por falta de uma língua que os una, o processo de ensino-aprendizagem fica comprometido.

Conforme Ferreiro e Teberosky (1986), o aluno ouvinte, em processo de alfabetização, baseia-se no som das palavras para poder escrevê-las, passando por etapas durante o processo de aquisição da escrita. A alfabetização é caracterizada em quatro grandes níveis: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. Quando se trata do aluno surdo, esse processo é diferenciado porque ele não tem a palavra falada para se apoiar. De acordo com Araújo e Lacerda (2000), o aluno surdo também desenvolve os quatro grandes níveis, porém, ele se apoiará na linguagem de sinais. Considerando-se que a língua de sinais desempenha as mesmas funções que as línguas orais desempenham para os ouvintes, é ela que vai propiciar aos surdos a constituição de conhecimento de mundo, necessário para o desenvolvimento da escrita. É a língua de sinais que sustentará os surdos a entenderem os significados do que leem, deixando de ser meros decodificadores (PEREIRA, 2005).

É necessário que a escola compreenda que o aluno surdo tem um aprendizado diferenciado do aluno ouvinte, pois, "[...] alfabetização de crianças surdas enquanto processo só faz sentido se acontece na Língua de Sinais Brasileira, a língua que deve ser usada na escola para aquisição da língua, para aprender através dessa língua e para aprender sobre a língua" (QUADROS, 2004, p. 55). Assim, cabe à escola possibilitar o acesso à LIBRAS e a materiais didáticos que se utilizem da língua de sinais para que o aluno surdo também possa se desenvolver como o aluno ouvinte.

No entanto, na prática pedagógica dos professores, a realidade se mostra dramática. Segundo um deles: "me sinto totalmente inseguro e tenho que buscar aquisição de habilidades que me permita à comunicação com este aluno para ser possível a mediação no processo de ensino-aprendizagem" (Professor A). Para não prejudicar o aluno diante do não-saber se comunicar adequadamente, eles tentam buscar apoio "...junto aos profissionais que os atendem e também junto à família" (Professora D). Percebe-se pelo relato dos professores a preocupação em buscar a melhor maneira de trabalhar com os alunos surdos, buscando favorecer o aprendizado e desenvolvimento social, motor e cognitivo dos alunos.

O processo de ensino-aprendizagem dos alunos perpassa a relação que a escola constrói com as famílias. Essa relação deve ser ainda mais próxima quando se trata dos alunos com deficiência auditiva, uma vez que a família aprendeu desde cedo a ser intérprete de seus filhos, conhece detalhes comunicacionais que podem ser úteis para os professores se aproximarem dos alunos e desenvolverem com eles um trabalho diferenciado.

Segundo o relato dos professores, as famílias dos alunos surdos atendidos na escola não colaboram com o processo de inclusão destes alunos. “Os pais aparecem na escola somente quando são chamados, ou raras vezes por reuniões” (Professor C). Além dos pais não realizarem uma interação com a escola, também não auxiliam seus filhos na realização dos trabalhos de casa, é o que dizem a maioria dos professores: “Os pais não têm mostrado interesse em ajudá-los, para um melhoramento no processo ensino-aprendizagem” (Professora D); o que significa, dizer que os alunos têm bom apoio seio familiar, apesar de muitos não saberem ler.

Os professores destes alunos esperam que seus pais devessem visitá-los na escola, acompanhá-los no trabalho de casa, nas atividades desenvolvidas pela escola, e, sobretudo “[...] no processo de desenvolvimento dos filhos, na comunicação estabelecida com a escola, porque o que está em jogo é a própria educação do filho” (Professora B).

Segundos os professores, para melhorar a participação dos pais, eles promovem somente reuniões, o que deixa transparecer que há uma falta de estratégias para aproximar os pais da escola. Neste sentido Pinto (2000, p.95), afirma que:

> Devido à importância do ambiente familiar na aprendizagem escolar, os professores devem também desenvolver estratégias para aumentar a participação dos pais na vida escolar dos filhos. Isto significa que os professores deverão no início do ano fazer reuniões com os pais dos alunos e trabalhar com estes para ver se a aprendizagem é valorizada em casa. Os professores deverão encorajar os pais a envolverem-se diariamente nas tarefas escolares dos filhos, ajudando-os nos trabalhos de casa, controlando o tempo que passam a ver televisão, lendo histórias para os seus filhos mais novos e expressando simplesmente a expectativa de que os filhos irão ter sucesso na escola.

Uma das mães: “a escola sempre convida a gente para as reuniões e festinhas” (Mãe C). Outra mãe afirmou: “a escola sempre me chama, mas moro muito longe e não posso vir, quem traz mais meu filho para a escola é a irmã dele” (Mãe A). “Só vou à escola quando tem reunião, não tenho muito tempo” (Mãe D). A escola deve desenvolver atividades para atrair a atenção dos pais e estes devem estar em sintonia com a escola. O envolvimento dos pais traz muitos benefícios tanto para o aproveitamento do aluno quanto para a consolidação das práticas escolares voltadas à inclusão. Esse envolvimento aumenta a motivação dos alunos pelos estudos e ajuda os pais a compreenderem melhor a sua responsabilidade, bem como os esforços dos professores, favorecendo a qualidade dos processos educativos.

De acordo com um dos professores; “Alguns pais têm consciência do seu papel na escola, mas, devido à irresponsabilidade de alguns, tem-se verificado uma fraca participação dos pais em assumir o seu compromisso na educação dos filhos” (Professora D). A família constitui o alicerce da

sociedade. A família é um dos principais contextos no desenvolvimento da criança e, apesar da existência de debate em torno do papel atual da família e da sua composição, ela permanece como o elemento-chave na vida e desenvolvimento da criança. Neste sentido, é fundamental que a escola envolva a família na vida educacional de seus filhos.

Ainda de acordo com os professores, "As famílias são indispensáveis na educação dos filhos, orientando os filhos para uma educação de qualidade e, que a boa educação provém do meio familiar" (Professor A). "A família é o núcleo central e fundamental no desenvolvimento do filho, mesmo porque, a atuação da família é imprescindível, no sentido de auxiliar a criança para que ela possa formular seu autoconceito" (Professor C).

Como afirma Davies *et al* (1997), um dos objetivos principal da relação escola-família, é aumentar o número de famílias que se envolvem na educação dos filhos, devendo tal envolvimento contemplar a comunicação entre os professores e os pais, a educação de pais e as interações pais/filhos. Acredita-se que os pais devem participar na inclusão dos filhos, visitar a escola para saber como que os seus filhos estão incluídos nas salas de aulas, para que o próprio filho sinta motivado para aprender.

De acordo com os pais dos alunos surdos, a falta de acompanhamento escolar de seus filhos se dá por conta de alguns obstáculos, como, por exemplo, a incompatibilidade do horário, distância, falta de interesse/motivação. Marques (2001) afirma que a escola pode ultrapassar os obstáculos à colaboração se começar a encarar os pais como parceiros que são os primeiros responsáveis pela educação dos filhos. Quando os pais colaboram com a escola, os professores beneficiam, porque essa colaboração tem um impacto positivo na aprendizagem dos alunos.

Vale salientar que, embora as mães não participem da vida escolar de seus filhos, duas delas conhecem seu papel na inclusão escolar que vai desde "acompanhar os filhos na sua aprendizagem, trabalhar junto com os professores para melhorar a educação dos filhos e participar na vida escolar do filho" (Mãe B). Outra mãe disse: é "lutar pelo direito da educação do filho". Já outras duas desconhecem o seu papel na inclusão escolar.

Ao analisar as entrevistas com as mães dos alunos surdos, observou-se que três, das quatro mães, são titulares do ensino primário. Esse fato pode produzir impacto no nível de acompanhamento dessas famílias junto a seus filhos, pois foi observado que a mãe com maior nível escolar demonstrou conhecer sobre a inclusão, seus direitos e a importância de estreitar os laços com a escola para o sucesso acadêmico de seu filho.

Vale ressaltar que, de acordo com depoimento das mães, os alunos surdos atendidos pela escola nunca sofreram discriminação ou preconceito dentro da instituição onde estudam. De acordo com as mães, seus filhos obtiveram muitos ganhos depois que tiveram acesso à escola como exemplo, as mães B e C "...meu filho teve a oportunidade de socializar com outras crianças, com os professores" (Mãe B); "Minha filha está mais alegre e aprendeu mais escrever" (Mãe C).

Já de acordo com os professores os ganhos podem se resumir em: "a criança surda incluída desenvolveu-se apenas no que diz respeito à socialização e aprendeu as normas da escola; mas, em relação às questões de aprendizagem, não atingiu as expectativas, e o processo de ensino ficou só no faz de conta" (Professora A). Já para a professora D: "o aluno surdo não desenvolveu nem a socialização e nem a aprendizagem". A professora B, por sua vez, denuncia a falta de estrutura, e revela que, "[...] além de a escola não estar preparada para a inclusão, os pais não auxiliam e o professor é cobrado sobre o desenvolvimento acadêmico do aluno surdo". Para a professora C, "o aluno desenvolveu a escrita e interage mais com os colegas".

Observa-se na fala de alguns professores que o aluno surdo interage com os colegas e desenvolve a socialização; entretanto, não atinge os objetivos esperados no que diz respeito à aprendizagem. Já para outros, o aluno surdo não desenvolve nem os aspectos sociais, e a família não tem sido parceira no processo de inclusão escolar, pouco se envolvendo com as questões educacionais.

Apenas duas mães acreditam que a escola que o filho estuda está preparada para receber os alunos com necessidades especiais pelo fato de ter "[...] professores que comunicam com eles através da língua gestual" (Mãe B) e pelo fato de seu filho "[...] conseguir brincar com outras crianças" (Mãe A). Já a Mãe D afirmou que "A escola não oferece muitas condições de inclusão porque os professores não sabem LIBRAS e não tem intérprete nem livro adequado"; em consonância, a mãe C afirma que "a escola não está preparada porque meu filho não aprendeu a ler nem escrever" De acordo com a declaração de Salamanca (1994, p. 24) o objetivo principal das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente, das dificuldades e das diferenças que apresentem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação profissional é um dos pontos fundamentais para uma educação de qualidade para todos, especialmente para aqueles que requerem mais atenção dos professores como alunos com surdez. No caso da escola investigada, os professores não fizeram nenhum curso de Língua Brasileira de Sinais, nesse sentido, é interessante a presença de intérpretes em sala de aula para ajudar a subsidiar mudanças na forma de comunicação e práticas pedagógicas.

Para que a alfabetização aconteça, o professor precisa ter uma visão interdisciplinar que proporcione condições de oferecer aos alunos oportunidades de desenvolvimento a partir do fazer pedagógico, que valorize as relações e o respeito à diversidade, que motive o aluno para um processo de aprendizagem efetivo.

Outro ponto significativo para o avanço no processo de ensino-aprendizagem bem como promover a integração entre alunos, com respeito as suas diferenças, se faz necessário o papel do professor e da família em uma educação integrativa. O diálogo entre a família e a escola é um instrumento da democracia que ajuda os jovens a enfrentarem seus problemas e caminharem na direção do sucesso.

As escolas inclusivas necessitam ser lugares educativos de construção de individualidades, nos quais os alunos aprendem a valorizar as diferenças, pela convivência com seus colegas, pelo exemplo dos professores, pelas práticas pedagógicas e pelas relações estabelecidas em toda a comunidade escolar.

Finalmente, espera-se que este trabalho sirva as discussões referentes à educação de surdos, principalmente quando inseridos em escolas regulares, na tentativa de que seus direitos possam ser respeitados como os de qualquer outro cidadão, pois uma educação inclusiva respeita a diversidade, as diferenças, as diversas formas de comunicação e de linguagens.

REFERÊNCIAS

ALVEZ, Carla Barbosa, FERREIRA, Josimário de Paula; DAMÁZIO, Mirlene Macedo. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2010.

ARAÚJO, Claudia Campos Machado; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Esferas de atividade simbólica e a construção de conhecimento pela criança surda**. Revista Brasileira de Educação Especial. 2000.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n° 9394 de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de ação sobre as necessidades educativas especiais**. Brasília, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. **Lei n.13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 12 jan. 2020.

CARVALHO, E. de C. & BARBOSA, I. **Pensamento Pedagógico e as NEE**: Introdução à Deficiência Auditiva. 2008. Disponível em: www.elisacarvalho.no.sapo.pdf. Acesso em: 12 de jan. 2020.

DAVIES, Don; MARQUES, Ramiro; SILVA, Pedro, **Os professores e as Famílias**: a colaboração possível, Lisboa, Livros Horizontes, LDA. 1997.

FALCÃO, Luiz Albérico Barbosa. **Surdez, Cognição Visual e LIBRAS**: estabelecendo novos diálogos. Recife: Ed. do Autor, 2010.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986. Disponível em: www.googlebooks.com.br. Acesso em: 06 jan. 2020.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. 2ª ed. São Paulo: Plexus, 1997.

LACERDA, C. B. F. **Os processos dialógicos entre aluno surdo e educador ouvinte**: examinando a construção de conhecimentos [tese]. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas; 2000.

LODI, A.C. HARRISON, K.; CAMPOS, S. e TESKE, O. (Org.). **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

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

MARQUES, Ramiro. **Educar com os Pais**. Lisboa: Editora Presença. 2001.

MINAYO, M.C. de S. **O desafio do conhecimento:** Pesquisa Qualitativa em Saúde**.** (12ª edição). São Paulo: Hucitec-Abrasco. 2010.

PEREIRA, M. C. C. **Leitura, escrita, surdez**. São Paulo: Secretaria da Educação, CENP; 2005.

PINTO, José. **Gestão da sala de aula**: como prevenir e lidar com problemas de Indisciplina. Vila Real, Universidade de trás os montes. 2000.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Inclusão escolar**. São Paulo: Summus, 2003.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Artes Médicas. Porto Alegre. 2004.

RANGEL, Gisel; STUMPF, Marianne Rossi. A pedagogia da diferença para o surdo. In: LODI, et al. **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. 2. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.

SANTOS, M. P. dos. Surdez: Desafios para o Próximo Milênio. In: **Seminário surdez: desafios para o próximo milênio**, 2000, Rio de Janeiro. Anais. Instituto Nacional de Educação de Surdos-INES, 2001.

SILVA, Marilia da Piedade Marinho. **A construção de sentidos na escrita do aluno surdo**. São Paulo: Plexus, 2001.

VALENTE, S. M. P. A formação de professores reflexivos como condição necessária para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: VITALIANO, C. R. (Org.). **Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais**. Londrina, PR: EDUEL, 2010.

VÉLEZ, Mercedes Blasi. **Vínculos entre famílias e profissionais na construção do projeto educativo**. Revista Pátio Educação Infantil, ano VI, n. 17, p. 14-17, jul./out. 2008.

31/JUL e 1 e 2/AGO 2020
IV CONEPI
IV CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO & PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES
conepi.contatosempreendimentos.com.br
Evento 100% Online

INCLUSÃO ESCOLAR DOS ALUNOS COM TRANSTORNOS DO ESPECTRO DO AUTISMO: O PAPEL DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO

SANTOS, Thiffanne Pereira dos
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG)
tthiffanne@hotmail.com

RESUMO

A inclusão dos alunos com Transtornos do Espectro do Autismo faz parte da realidade do contexto educacional atual, com isso as instituições de ensino se deparam com novos desafios a serem superados. As singularidades que envolvem os Transtornos do Espectro do Autismo demandam uma prática pedagógica minuciosa para que seja trilhado o melhor caminho para a inclusão desses alunos. Diante dessa realidade, esse trabalho tem como foco discutir o papel das instituições de ensino no processo de inclusão dos alunos com Transtornos do Espectro do Autismo, de tal modo que seja superado o binarismo inclusão e pseudoinclusão. No entanto, a superação dessa dicotomia só será possível se forem pensadas novas formas de se efetivar ações pedagógicas que realmente atendam as especificidades desses alunos. Por isso, esse estudo – além de incentivar a reflexão sobre a inclusão dos alunos com Transtornos do Espectro do Autismo nas instituições de ensino – busca destacar a relevância da oferta de oportunidades para que eles desenvolvam suas habilidades e competências. Ademais, discute os princípios a serem adotados para que o trabalho dessas instituições promovam uma educação verdadeiramente inclusiva. Enfim, almeja promover a reflexão sobre a temática instigando o debate sobre a efetiva inclusão dos alunos com Transtornos do Espectro do Autismo.

Palavras-chave: Inclusão. Transtornos do Espectro do Autismo. Instituições de ensino.

INTRODUÇÃO

Os Transtornos do Espectro do Autismo (TEA) se caracterizam como uma síndrome que afeta o desenvolvimento do sujeito em três áreas específicas: socialização, comunicação e comportamento. Apesar desses comprometimentos, a pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo tem plena capacidade de se desenvolver e adquirir novos saberes e habilidades desde que estimulada de forma adequada. De acordo com a Organização das Nações Unidas, cerca

de 70 milhões de pessoas em todo o mundo são acometidas pelo espectro autista (SILVA et al., 2012). Esse crescimento no número de pessoas diagnosticadas com TEA pressupõe o aumento no número de instituições de ensino que possuem alunos com esse transtorno entre seu corpo discente.

Tal situação demanda das instituições de ensino a realização de um trabalho que propicie ações pedagógicas capazes de oferecer a esses alunos reais possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento. Desse modo, é essencial que as instituições de ensino se preparem para lidar com as particularidades apresentadas pelos alunos com TEA. Cabe a elas promover a reorganização de seus espaços, a adaptação de currículos e a adequada formação e conscientização dos professores, os quais precisam abandonar os ideais de educação que privilegiam a exclusão em detrimento da inclusão (CUNHA, 2013).

Portanto, é primordial que a educação oferecida nas instituições de ensino seja uma educação integral[1]. Nesse modelo de educação é possível atender as especificidades de todos os alunos ao englobar não só o aspecto cognitivo, mas também os aspectos morais, éticos, sociais e culturais, igualmente essenciais à formação de qualquer ser humano. Diante dessa realidade, esse texto almeja contribuir para as reflexões sobre as peculiaridades dos alunos com Transtorno do Espectro do Autismo e sobre as ações pedagógicas que podem colaborar para o processo de inclusão deles. Para tal, o presente estudo faz uma abordagem do aporte teórico sobre a temática em questão visando promover a reflexão sobre aspectos relacionados à todas as nuances que envolvem o papel das instituições de ensino na inclusão escolar dos alunos com Transtornos do Espectro do Autismo.

AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO E A INCLUSÃO DOS ALUNOS COM TEA

A inclusão é uma política que busca atender às necessidades educativas de todos os alunos, em um sistema regular de ensino, de forma a promover a aprendizagem e o desenvolvimento de todos. A inclusão escolar tem como finalidade colocar os alunos com deficiência em contato com seus pares, o que facilita seu desenvolvimento e ensina a todo o grupo que é possível conviver com a diversidade, na construção de um mundo melhor (SILVA et al., 2012, p. 233).

1 Segundo Nicolescu (2005), uma educação viável só pode ser uma educação integral do ser humano. Uma educação que se dirija a totalidade aberta do ser humano e não apenas a um de seus componentes. De tal modo que não se pode privilegiar a inteligência do homem em relação a sua sensibilidade e ao seu corpo.

Com base nesse conceito de inclusão construído no decorrer da trajetória educacional e que hoje está instaurado na perspectiva da Educação Inclusiva, fica evidente a necessidade de preparação e adequação dos ambientes escolares para receber cada aluno com suas especificidades. Segundo Mantoan (2003, p. 24), "as escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades". Assim, as instituições de ensino precisam romper com velhos paradigmas excludentes e normalizadores e valorizar a diversidade presente no contexto escolar.

A inclusão escolar ainda é um grande desafio para a educação e para todos os envolvidos no processo, pois abrange transformações em toda a área educacional. No entanto, quando a inclusão realmente acontece há benefícios para todos, em especial, para os alunos com deficiência e seus pares. Com o fato de não estarem em um ambiente de segregação, os alunos com deficiência ganham com a possibilidade de conviver e aprender com o outro. Os demais alunos também são beneficiados à medida que aprendem a respeitar as diferenças do outro e a reconhecer suas próprias limitações.

Desse modo, a inclusão escolar privilegia a prática da alteridade evitando a reprodução de um modelo de educação em que predomina a intolerância e a discriminação. Segundo Costa e Diez (2012, p. 5), "a alteridade é uma abertura que desafia o sujeito a responder em cada nova situação às solicitações concretas do outro". Aqueles que vivenciam os princípios da Educação Inclusiva aprendem a respeitar as diferenças, o ritmo, as necessidades de aprendizagem de cada pessoa e a praticar a alteridade.

No caso do Transtorno do Espectro do Autismo, por ser uma síndrome tão peculiar e diversa, exigirá que as instituições de ensino e todos os que dela participam estejam abertos para ensinar e aprender com esses alunos. Incluir o aluno com Transtorno do Espectro do Autismo

> vai além de colocá-la em uma escola regular, em uma sala regular; é preciso proporcionar a essa criança aprendizagens significativas, investindo em suas potencialidades, constituindo, assim, o sujeito como um ser que aprende, pensa, sente, participa de um grupo social e se desenvolve com ele e a partir dele, com toda sua singularidade. (CHIOTE, 2013, p. 22).

Assim, a inclusão escolar desses alunos é um processo de troca de experiências e saberes entre todos os envolvidos. Essa interação possibilita a socialização e oportuniza o desenvolvimento da capacidade cognitiva dos alunos com Transtorno do Espectro do Autismo. Segundo Cunha (2013), ao tentar garantir uma vivência escolar significativa para esses alunos deparamo-nos com a necessidade de uma nova escola. Essa necessidade de romper com mecanismos educacionais

excludentes é intrínseca à contemporaneidade da educação e evidencia-se em sua atuação com todos os alunos. Porém, a forma peculiar de estar no mundo das pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo torna a repetição de antigas práticas pedagógicas ainda mais ineficiente.

Com base no exposto, é essencial que as instituições de ensino estejam aptas a desenvolver uma educação que consiga atender as especificidades dos alunos com Transtorno do Espectro do Autismo. O importante é que eles se sintam seguros e encontrem nesses ambientes uma oportunidade para estabelecer novas formas de aprendizagem. Logo, para promover a inclusão escolar dos alunos com deficiência, entre eles os alunos com Transtorno do Espectro do Autismo, as instituições de ensino precisam disponibilizar uma educação na qual a diversidade seja apontada como uma premissa para a reflexão e para a troca de experiências. Uma educação que resulte na aceitação do outro e dos desafios que cada nova situação pode proporcionar. Uma educação em que o sujeito se constitua na relação com o outro, desenvolvendo princípios de respeito, valorização e sensibilidade diante das diferenças que se fazem tão presentes na sociedade.

Baseadas nesses princípios, as instituições precisam oferecer uma educação mais equitativa que proporcione a todos as mesmas oportunidades de aprendizagem. De acordo com Mantoan (2003, p. 18-17), “se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceito e que reconhece e valoriza as diferenças”.

A existência de um trabalho coerente e inclusivo dentro das instituições ajuda os alunos com Transtorno do Espectro do Autismo a reduzir e/ou superar suas limitações. E isso faz com que eles participem com mais intensidade das atividades propostas. Nesse caso, as instituições devem possibilitar e estimular a participação desses alunos nas ações pedagógicas planejadas, permitindo que eles façam novas assimilações e adquiram diferentes saberes.

> A escola é um território fértil para o treinamento das mais diversas habilidades. As quatro ou cinco horas diárias que a criança passa na instituição de ensino devem ser traduzidas em socialização e estimulação constantes, e aí sim poderemos falar a palavra inclusão. (SILVA et al., 2012, p. 235).

Desse modo, as intuições de ensino inclusivas devem oferecer aos alunos com Transtorno do Espectro do Autismo possibilidades de superar as barreiras com as quais convivem diariamente. Conforme Sassaki (1997, p. 10), para que a inclusão dos alunos com algum tipo de deficiência realmente aconteça é necessário que se tenha como ponto de partida a “valorização de cada pessoa, aceitação das diferenças, convivência da diversidade, criação de oportunidades iguais para pessoas

com deficiência, solidariedade humanitária, cumprimento da legislação".

Para tal, as instituições de ensino precisam pensar ações que colaborem para que esses alunos se relacionem melhor com seus pares e tenham uma aprendizagem realmente significativa contribuindo para que se tornem mais independentes. Ao promover a igualdade de oportunidades a todos, essas instituições ampliam as chances de os alunos com Transtorno do Espectro do Autismo terem maior autonomia e participação na vida social. E isso é fundamental, pois para esses alunos, inicialmente, o que importa não é tanto a capacidade acadêmica, mas sim a aquisição de habilidades sociais e a autonomia. E para que eles não se tornem adultos desprovidos da capacidade de realizar tarefas simples do dia a dia, precisam aprender diversas atividades que os tornarão mais independentes (CUNHA, 2012).

Ademais, a proposta de Educação Inclusiva preconiza a igualdade de oportunidades e atribui às instituições de ensino a função de atender as particularidades de cada aluno, entre eles as apresentadas pelos alunos com Transtorno do Espectro do Autismo. No caso desses alunos o respeito a sua singularidade e a convivência com outros sujeitos no âmbito educacional pode trazer avanços significativos para eles, principalmente, na área da socialização reduzindo os comportamentos inadequados e melhorando a qualidade de vida.

> É claro que não existe uma fórmula mágica no trato com alunos com autismo. Tudo requer tempo, persistência e muita dedicação. Mas não restam dúvidas de que, além dos pais, o desenvolvimento dos pequenos depende, e muito, das instituições de ensino. Esses fatores, em conjunto, podem garantir um futuro menos caótico e uma vida mais harmoniosa e produtiva. (SILVA et al., 2012, p. 127).

Diante disso, é fundamental que os alunos com Transtorno do Espectro do Autismo tenham a oportunidade de frequentar as instituições de ensino regular, pois as vivencias que se estabelecem dentro desses ambientes potencializam o desenvolvimento de suas capacidades. A inclusão escolar desses alunos é possível desde que se supere a ideia conservadora de que o ambiente escolar é um lugar para mera transmissão de conteúdos. É importante compreender que as instituições de ensino são ambientes para se promover e alcançar avanços no desenvolvimento do sujeito, sem a exigência de que todos os alunos sigam um único padrão estabelecido.

> A inclusão só é possível lá onde houver respeito à diferença e, consequentemente, a adoção de práticas pedagógicas que permitam as pessoas com deficiência aprender e ter reconhecidos e valorizados os conhecimentos que são capazes de produzir, segundo seu ritmo e na medida de suas possibilidades. (SARTORETTO, 2013, p. 77).

Dessa forma, é importante que cada instituição organize uma educação pautada nas

necessidades de todos para que cada um possa ter seus direitos garantidos e respeitados. No caso das instituições que recebem alunos com Transtorno do Espectro do Autismo, é preciso que ofereçam a eles um ambiente agradável que faça com que se sintam confortáveis. Pois, muitos desses alunos ficam ansiosos com mudanças e tem grandes problemas com transições. Os padrões restritos e repetitivos de comportamento dominam, com frequência, as atividades diárias dos alunos com Transtorno do Espectro do Autismo, e causam impacto em suas habilidades de aprendizagem e no desenvolvimento de comportamentos adaptativos (SILVA et al., 2102, p. 41 - 42).

Então, para disponibilizar um ambiente propício a aprendizagem e ao desenvolvimento desses alunos são necessárias algumas adequações que favoreçam a convivência, a participação efetiva e a aprendizagem deles. Evitar quantidades excessivas de informações visuais e/ou sonoras é um dos exemplos do que pode ser mudado em um ambiente educacional para torná-lo mais agradável e acolhedor para os alunos com Transtorno do Espectro do Autismo. Outro aspecto importante a ser analisado é o currículo. É preciso priorizar ações que auxiliem esses alunos a realizar atividades da sua vida cotidiana, com vistas à superação das suas dificuldades. Desse modo,

> *currículos* que tenham um enfoque *funcional,* isto é, que determine objetivos e metas particularizados pertinentes às áreas de capacidades adaptativas: comunicação, interação social, atividades de vida diária, uso comunitário, lazer são prioritários para esses alunos. Em outras palavras o currículo deve ser desenhado para desenvolver habilidades de vida diária que possam ser utilizadas de imediato ou num futuro próximo. Certamente, neste conjunto de habilidades se encontram também os conteúdos acadêmicos, propriamente ditos. Entretanto, se a escola privilegiar esses últimos, em detrimentos das habilidades básicas, o desenvolvimento desejado não será alcançado. (FERNANDES et al., 2007, p. 166, grifo das autoras)

Nesse sentido, vale ressaltar que o currículo na perspectiva da Educação Inclusiva vai além da mera transmissão de conhecimentos acadêmicos. Ele engloba saberes necessários para a vida, enfatiza aspectos relacionados à autonomia, à aceitação das diferenças, à convivência com o outro e à valorização da diversidade que permeia todos os ambientes sociais. Assim, "é indispensável que o currículo extrapole as concepções de déficit e torne a prática pedagógica rica em experiências educativas nas relações humanas" (CUNHA, 2012, p. 53). Diante dessa perspectiva de currículo, é possível promover uma educação que contribua para a inclusão e para a aprendizagem de todos os alunos, respeitando os diferentes ritmos de desenvolvimento. Quando a instituição almeja uma Educação Inclusiva, o aluno passa a ser o foco, e o currículo volta-se para o desenvolvimento dos alunos independentemente de suas especificidades.

Assim, o trabalho pedagógico desenvolvido nas instituições de ensino onde há alunos com

Transtorno do Espectro do Autismo deve ser flexível e propenso a reflexões e reformulações para atender as peculiaridades desses alunos. A inclusão é de responsabilidade de todos os envolvidos no ato de ensinar e aprender, por isso cada uma das pessoas que compõem a comunidade escolar deve trabalhar em conjunto para que eles realmente sejam incluídos.

Para viabilizar a inclusão desses alunos é fundamental que se planeje todo o processo desde a recepção na instituição até as atividades que serão realizadas. O adequado planejamento facilita o processo de inclusão, evitando que se recaia no estigma da integração. Se as instituições estiverem preparadas para receber os alunos com Transtorno do Espectro do Autismo serão notórios os avanços que eles apresentarão ao conviverem com seus pares em um ambiente rico em estímulos. A adaptação da estrutura, do currículo, o preparo dos professores e a parceria com os familiares e demais profissionais são aspectos importantes que devem ser analisados pelas instituições.

O uso de diferentes recursos também pode auxiliar no desenvolvimento dos alunos com Transtorno do Espectro do Autismo. Cabe as instituições dispor de metodologias que auxiliem no desenvolvimento das principais áreas afetadas nessas crianças: a socialização, a comunicação e o comportamento. Com o uso de recursos variados é possível realizar atividades e ações que promovam a participação integral desses alunos.

A utilização de diferentes recursos na sala de aula onde há alunos com Transtorno do Espectro do Autismo permite a adequação das atividades e potencializa a aprendizagem delas, já que provavelmente esses alunos precisarão de outros recursos para aprender as mesmas coisas que os demais alunos (SILVA et al., 2012). Um exemplo disso é a oferta de materiais concretos e recursos que permitam a apresentação de imagens que podem contribuir muito no ensino desses alunos facilitando o processo de aprendizagem.

A realização de um trabalho em conjunto entre a instituição de ensino e os profissionais de outras áreas (médicos, fonoaudiólogos, fisioterapeutas e psicólogos) é outro fator preponderante no processo de inclusão dos alunos com Transtorno do Espectro do Autismo. Desse modo, tem-se

> a instituição escolar como foco central de atenção ao autismo, envolvendo todos aqueles que nela atuam: gestores, equipe, professores e alunos. Para oferecer uma boa qualidade nas experiências educacionais das pessoas com autismo no contexto escolar, é imprescindível a aquisição, a apropriação e a integração por parte da escola daqueles conhecimentos outrora situados fora dela. Urge uma integração do conhecimento produzido até hoje pelas diversas áreas para que este seja disponibilizado e compartilhado na inclusão educacional escolar. (SCHMIDT, 2013, p. 19)

A troca de informações entre aqueles que trabalham nas instituições de ensino e os profissionais das demais áreas pode trazer contribuições imprescindíveis para o trabalho realizado

em prol da inclusão dos alunos com Transtorno do Espectro do Autismo, como “por exemplo, o uso de estratégias eficazes, já desenvolvidas por programas de intervenção, poderia ser adaptado a prática pedagógica do professor em sala de aula” (SCHMIDT, 2013, p. 22). Por isso, é essencial que as instituições estejam abertas para receber e trabalhar em conjunto com outros profissionais.

As contribuições de profissionais de diferentes áreas podem favorecer o aprimoramento do trabalho desenvolvido pelas instituições de ensino. Nas palavras de Schmidt (2013, p. 22), “trocas transdisciplinares constantes entre equipes e professores estariam municiando a escola com informações que contribuiriam com a qualificação da experiência educacional do aluno com autismo”. A conexão entre as diferentes áreas do conhecimento contribui para a compreensão das especificidades dos alunos com Transtorno do Espectro do Autismo e facilita sua inclusão. A troca de saberes entre os diversos profissionais resultará em uma educação voltada para a compreensão e o respeito ao ritmo e as limitações de cada um desses alunos.

Por fim, é função das instituições de ensino mediar à heterogeneidade que permeia o ambiente educacional, respeitando as especificidades de cada aluno. “A escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelos quais forma e instrui os alunos” (MANTOAN, 2003, p. 17). As instituições precisam delinear estratégias diversificadas durante o processo de ensino- aprendizagem para atender as necessidades de todas os alunos, entre eles os alunos com Transtorno do Espectro do Autismo. Somente assim, as instituições de ensino poderão dar a esses alunos a oportunidade de exercer um direito que é de todos: o direito à educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da diversidade presente nas instituições de ensino é preciso reformular o modelo de escola que enaltece a homogeneização e a padronização de comportamentos. O espaço educativo com essa característica não promove a igualdade de oportunidades, pelo contrário, legitima estereótipos e modelos hegemônicos exaltando grupos privilegiados em detrimento de grupos minoritários.

Todo e qualquer processo educativo deve ser permeado pelo respeito às diferenças, e, consequentemente, pela inclusão escolar. A inclusão abrange a convivência com as mais diversas culturas, ideologias, características e identidades. De acordo com Bersch (2013, p.132), “a inclusão traz consigo o desafio de não só acolhermos os alunos com deficiência, mas de garantirmos

condições de acesso e de aprendizagem em todos os espaços, programas e atividades do cotidiano escolar".

As instituições de ensino, baseadas nessa perspectiva precisam propiciar oportunidades de aprendizagem para todos aqueles que compõem o ambiente escolar. Isso demanda das instituições de ensino o desenvolvimento de um trabalho que oportunize ações capazes de oferecer aos alunos com Transtorno do Espectro do Autismo reais possibilidades de aprendizagem e não apenas o acesso à instituição.

É evidente que o acesso, a convivência com o outro nas instituições de ensino é de suma importância para os alunos com Transtorno do Espectro do Autismo, pois contribui para o desenvolvimento de novas habilidades. Mas, para além disso é necessário o planejamento adequado das ações pedagógicas a fim de colaborar para o avanço significativo da aprendizagem desses alunos. Por isso, é fundamental que nas instituições de ensino haja profissionais preparados para implementar uma prática pedagógica voltada para a aquisição de novos conhecimentos pelos alunos com Transtorno do Espectro do Autismo com vistas ao desenvolvimento de uma educação realmente inclusiva.

REFERÊNCIAS

BERSCH, Rita. Tecnologia assistiva e atendimento educacional especializado: conceitos que apoiam a inclusão escolar de alunos com deficiência. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2013.

CHIOTE, Fernanda de Araujo Binatti. **Inclusão da criança com autismo na educação infantil:** trabalhando a mediação pedagógica. Rio de janeiro: Wak, 2013.

COSTA, Wanderleia Dalla.; DIEZ, Carmen Lucia Fornari. **A relação do eu-outro na educação**: abertura a alteridade. IX ANPED SUL, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão:** psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. Rio de janeiro: Wak, 2012.

CUNHA, Eugênio. Marcos históricos da educação inclusiva, In: CUNHA, Eugênio. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.

FERNANDES, Edicléa Mascarenhas et al. Alunos com condutas típicas e a inclusão escolar: caminhos e possibilidades. In: GLAT, Rosana (Org.). **Educação inclusiva:** cultura e cotidiano escolar. Rio de janeiro: 7Letras, 2007.

SARTORETTO, Mara Lúcia. Inclusão: da concepção à ação. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2013.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão:** Construindo uma sociedade para todos. Rio de janeiro: WVA, 1997.

SCHMIDT, Carlo. Autismo, educação e transdisciplinaridade. In: SCHMIDT, Carlo (Org.). **Autismo, educação e transdisciplinaridade.** Campinas, 2013.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa; GAIATO, Mayra Bonifácio; REVELES, Leandro Thadeu. **Mundo singular:** entenda o autismo. Rio de janeiro: Objetiva, 2012.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão escolar:** O que é? Por quê? Como fazer?. São Paulo: Moderna, 2003.

NICOLESCU, Basrab. **Nós a partícula e o universo.** Lisboa: Esquilo, 2005.

31/JUL e 1 e 2/AGO 2020
IV CONEPI
IV CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO & PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES
conepi.contatosempreendimentos.com.br
Evento 100% Online

O ENSINO DE LIBRAS E SEUS DESAFIOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

SILVA, Maria Zilda Medeiros da
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
zilda.libras@gmail.com

CARVALHO, Girlene dos Anjos Costa Xavier de
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)
girlenedosanjos@hotmail.com

SOUSA, Maria Leni Pessoa de
Faculdade Evangélica Cristo Rei
leni.pessoa.yt@hotmail.com

Orientadora: MORAIS, Nadja Maria de Menezes
Centro Universitário Leonardo Da Vinci (UNIASSELVI)
Nadja.iah@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo desenvolver um estudo teórico referente aos desafios encontrados na aprendizagem da Libras enfrentados por pessoas ouvintes no ensino superior. O direito dos ouvintes em aprender a Libras surgiu nos cursos da graduação de licenciaturas com a disciplina de Libras que foi exigida apenas na Educação Superior como preparação para lecionar junto ao aluno surdo. Observa-se que, a disciplina de Libras não abrange a necessidade do graduando, pois não os prepara para lecionar e nem os deixam fluente em Libras, mas sim, esta disciplina apresenta e incentiva o estudo da Libras. Tendo em vista que, o ouvinte só tinha o contato com surdo através do intérprete de Libras para o melhor entendimento. Diante da falta do conhecimento da Libras estes ouvintes apresentam dificuldades nas configurações de mãos, por ser muito semelhante causa confusão com os sinais, se frustram e não se sentem capazes de se comunicar com o surdo. Diante desta realidade das dificuldades em aprender a Libras tardiamente oferecidas em uma disciplina com uma carga horária mínima, sem ter o uso contínuo desta língua. Este artigo visa entender as dificuldades do ouvinte em seu processo de formação para a aprendizagem da Libras no ensino superior. A metodologia é desenvolvida através das abordagens bibliográfica e qualitativa, com estudos de alguns teóricos como Quadros (2017), Gesser (2012) e Pereira (2011).

Palavras - chave: Libras, Educação, Superior, ouvinte.

INTRODUÇÃO

Em dezembro de 2005 a disciplina de Libras – Língua Brasileira de Sinais – passou a compor obrigatoriamente os currículos dos cursos de Licenciatura no magistério, conforme determina o Decreto Federal nº 5.626/20053 (BRASIL, 2005). Isso foi um grande avanço na formação superior, no entanto não resolveu o problema da comunicação, pois é apenas uma disciplina, que dá uma noção básica sobre o que é a LIBRAS enquanto língua materna da pessoa surda.

Aprender Libras apenas no ensino superior é um desafio, pois já tem passado as melhores fases da aquisição para adquirir uma língua nova para nosso contexto educacional. Diante disso, os ouvintes com a disciplina de libras foram incentivados a buscar cursos para se aperfeiçoar e aprender a Libras de uma forma prazerosa. Não apenas como uma disciplina, mas sim buscar a socialização entre os surdos e ouvinte para serem inclusos em nossa sociedade.

Observa-se, por mais que tenha sido inserido à disciplina de Libras na grade curricular do ensino superior, ainda não supriu a necessidade da docência, no qual tem se tornado cada dia mais desafiador em virtude da necessidade das mudanças educacionais que estão acontecendo.

A metodologia apresenta como foi desenvolvido os estudos referentes às dificuldades dos ouvintes em aprender a Libras tardiamente, assim observamos com alguns livros de autores que se referem aos ouvintes na aprendizagem, apresentando dificuldade em compreender os sinais por acharem que tem muita semelhança, não tem a prática visual- espacial

Diante dessa circunstância, temos como objetivo apresentar as dificuldades pesquisadas por outros autores referentes à aprendizagem tardia da pessoa ouvinte com a Libras, no qual está sendo inclusa apenas no ensino superior.

Entende-se que, para se ter uma melhor aprendizagem, o ouvinte precisa se inserir na comunidade surda, buscar a interação para desenvolver a comunicação, passar a conhecer e a respeitar a cultura e as diferentes identidades que o surdo apresenta.

OFICIALIZAÇÃO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

A Libras é reconhecida como língua da comunidade surda do Brasil, depois de muitas lutas e conquistas em busca dos direitos das pessoas surdas terem a sua língua própria. A partir da Lei nº

10.436 em 24 de abril de 2002, o surdo passou a ter o direito de usar a Libras em todos os estabelecimentos públicos e privados. Conforme os artigos da Lei,

> Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.
> Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.
> Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.
> Art. 3º As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor.
> Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente.
> Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa. (BRASIL, 2002)

Diante desses artigos acima, podemos observar o reconhecimento da Libras como língua, que tem sua estrutura própria de natureza visual-motora com a modalidade visual-espacial baseada nas experiências visuais da comunidade surda com sua estrutura gramatical. Quadros, (2004) diz que toda língua tem sua estrutura linguística como: fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e a pragmática.

A Lei citada acima foi regulamentação a partir do decreto nº 5.626, de 20 de dezembro de 2005, no qual, traz o direito linguístico dos surdos no acesso à educação, tornando-se o surdo cidadão participativo e construtor de seus próprios entendimentos em sua comunidade para com a sociedade. Este decreto traz o direito do uso da Libras como língua, língua esta que vai sendo desenvolvida de acordo com as necessidades iniciais, como: garantia à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva;o uso da LIBRAS como L1 e a língua portuguesa como L2 para o acesso à educação;a formação do professor de LIBRAS, instrutor, tradutor e intérprete de Libras.

Além desses direitos de reconhecimento como língua, esta Lei apresenta e ampliação o reconhecimento do uso da Libras como língua para os surdos do Brasil. Observa-se sua regulamentação que foi através do decreto nº 5.626, de 20 de dezembro de 2005, no qual traz o direito à formação dos profissionais e a obrigatoriedade da inclusão da Libras como disciplina nos cursos de formação superior.

A INCLUSÃO DA DISCIPLINA DE LIBRAS NO ENSINO SUPERIOR

A LIBRAS, segundo o decreto 5.626/05 fica obrigatório na grade curricular do ensino do magistério, fonoaudiologia e optativa para os demais cursos de formação do ensino superior, de acordo com

> [...] Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente.

Assim observa-se que no artigo 4º citado acima, apresenta como disciplina o ensino de Libras nas universidades públicas ou privadas. Esse ensino só passou a ser desenvolvido a partir da publicação deste decreto, incluindo a disciplina obrigatória nos cursos do magistério.

Observa-se que, a disciplina de Libras na universidade é uma forma de incentivar a inclusão da Libras nos ambientes sociais. Segundo a organização de Pereira (2011) a partir do decreto de nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 com a conquista da disciplina de Libras, o ouvinte passa a conhecer e aprender alguns sinais, assim poderá se interessar a buscar cursos que desenvolvam a fluência com a Libras, argumenta que,

> Esses documentos foram muito importantes para o reconhecimento dos surdos brasileiros como uma comunicação social e linguística. A educação de surdos tem melhorado significativamente com a regulamentação da língua brasileira de sinais, pois garante o direito linguístico dos surdos de terem acesso à educação e à sociedade na sua língua.Org, Pereira (2011 p. 98)

A partir desse reconhecimento de direito linguístico dos surdos com sua língua para convivência no meio social, e os ouvintes conhecer e aprenderem a Libras para a comunicação, a língua brasileira de sinais passou a ser valorizada pela sociedade, os ouvintes passaram a aprender a Libras não só por obrigação, mas por querer outro idioma, não ficando apenas nos cursos de graduação como também em formação continuada, Gesser, (2012 p. 45-46), afirma que:

> Nos últimos anos, todavia, já é possível ver uma oferta um pouco maior nas universidades públicas e privadas, em cursos livres de extensão. A procura aumenta, e alunos de diversas áreas interessados na aprendizagem de uma língua adicional, matriculam-se. Nesse cenário, os ouvintes iniciam o contato com a Libras por razões familiares (para melhor se comunicar com um parente surdo), profissionais (para ser intérprete e/ou para ser professor bilíngue), ou para fazer aprendizes de outras línguas (curiosos e/ou amigos de surdos).

Continuando com os pensamentos de Gesser (2012) os ouvintes iniciam o contato com a Libras por razão familiar para se comunicar com o surdo, como também por querer ser um profissional intérprete de LIBRAS ou por querer conhecer as outras línguas e assim poder se comunicar com a pessoa surda, um dos problemas encontrados de acordo com os estudos, é o início da aquisição da Libras, por ser oferecida apenas no ensino superior.

No entanto, com a inclusão da disciplina de Libras na grade curricular das universidades, o surdo que tem formação específica para ser instrutor de Libras fica com a preferência para lecionar a disciplina de Libras. O decreto nº 5.626/05 deixou esclarecido como será a formação do professor para lecionar como professor de Libras, no artigo:

> Art. 7º Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, caso não haja docente com título de pós-graduação ou de graduação em Libras para o ensino dessa disciplina em cursos de educação superior, ela poderá ser ministrada por profissionais que apresentem pelo menos um dos seguintes perfis:
> I - Professor de Libras, usuário dessa língua com curso de pós-graduação ou com formação superior e certificado de proficiência em Libras, obtido por meio de exame promovido pelo Ministério da Educação;
> II - Instrutor de Libras, usuário dessa língua com formação de nível médio e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação;
> III - Professor ouvinte bilíngüe: Libras - Língua Portuguesa, com pós-graduação ou formação superior e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação.
> § 1º Nos casos previstos nos incisos I e II, as pessoas surdas terão prioridade para ministrar a disciplina de Libras.

Diante desse direito da LIBRAS como língua oficial brasileira para a comunidade surda, o surdo tem a preferência em lecionar nos cursos de graduação do ensino superior, como também nas formações de LIBRAS. Este direito segundo a Lei acima citada é deles, eles têm a prioridade de lecionar, por ser a sua língua materna.

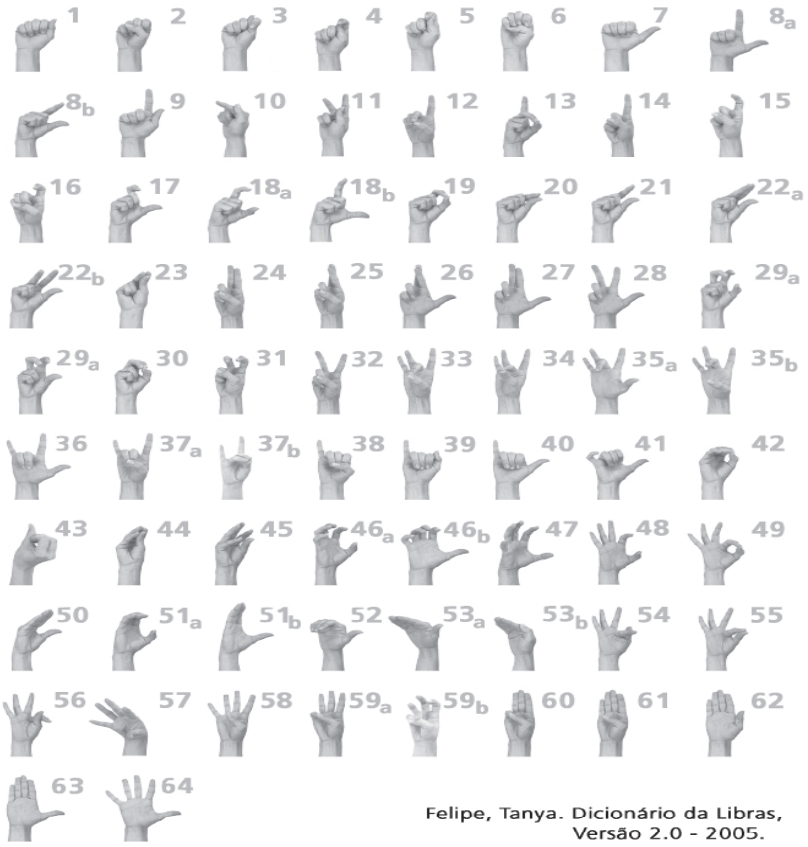
Observa-se que, a disciplina de Libras é bem recente nas grades curriculares das universidades, deixando as séries do ensino fundamental e médio sem apoio para o desenvolvimento do ensino de Libras para o ouvinte. Sabemos que foi um avanço o reconhecimento da Libras como língua, sendo que, deixa lacunas para o aperfeiçoamento do ensino oferecido para o ouvinte como segunda língua - L2, apenas no ensino superior como disciplina.

Os ouvintes por não ter desenvolvido a sua modalidade visual-espacial, tem apenas a sua prática oral desde a infância, passa por momentos frustrantes para desenvolver o aprendizado com a Libras tardiamente, segundo Pereira (2011), o aprendiz ouvinte da Libras entra no mundo ao qual

nunca foi exposto, a língua visual. Língua esta, que apresenta para o ouvinte o movimento com as mãos, em diferentes posições que são representados pelos parâmetros para forma os sinais.

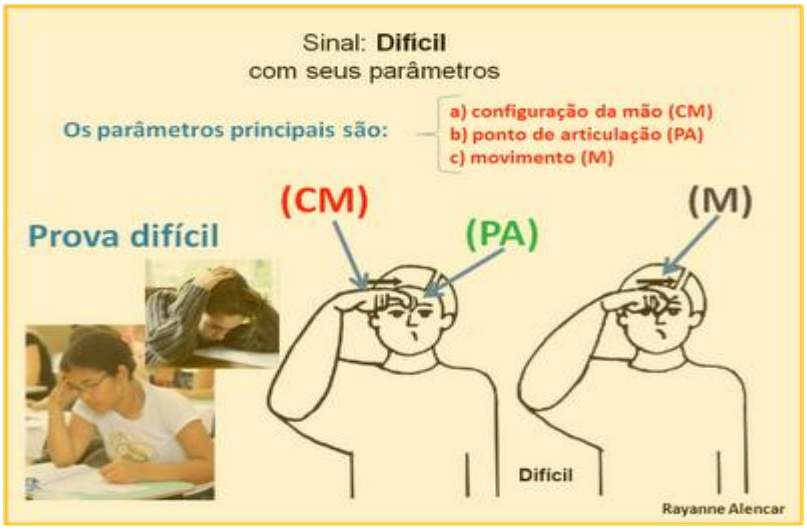
1. A configuração da mão; 2. Ponto ou local de articulação; 3. O movimento;
4. Orientação/direcionamento; 5. Expressão facial e/ou corporal.

A imagem abaixo, representa a configuração de mão.



Fonte:https://www.libras.com.br/os-cinco-parametros-da-libras

As configurações de mãos é o 1º parâmetro para a formação do sinal, no entanto, o sentido do sinal só é desenvolvido junto ao ponto de articulação, movimento, dependendo do sinal, precisa da complementação dos demais parâmetros. Abaixo veja um exemplo de alguns pontos.



Fonte:https://www.charlem.com.br/

Observa-se que a imagem acima apresenta um sinal com três parâmetros, sabemos que são cinco, no entanto, depende do sinal para sabermos quais são os parâmetros utilizados, cada sinal tem uma configuração, um ponto de articulação, dependendo do sinal, vai ser complementado com movimento, orientação ou a expressão facial.

O ouvinte na maioria dos casos, no início da aprendizagem da Libras, conhece primeiramente o alfabeto, passa a forma nomes, e vai vendo a diferença de cada movimento para formação das letras, assim apresentam as dificuldades com os movimentos das mãos, por falta de prática.

Segundo a org. Pereira (2011), no capítulo 4, apresenta os subtítulos com temas referentes as dificuldades dos ouvintes em aprender a Libras tardiamente. Esses subtítulos trazem as ideias de (Jocobs, 1996) que apresenta que o ouvinte entra em um mundo ao qual nunca foi exposto antes: o mundo da visão. Os subtítulos são referentes as dificuldades dos ouvintes, são eles: As dificuldades com o alfabeto manual; As diferenças entre as letras; Dificuldades com traços não manuais, no qual envolvem as expressões faciais, movimentos com a cabeça e o olhar; como também a dificuldade com a orientação e o movimento das mãos. Essas dificuldades apresentadas segundo a org, Pereira (2011), foram referentes ao curso de Libras para ouvintes, assim, apresentou algumas dificuldades encontradas pelos ouvintes adultos no aprendizado com a Libras tardiamente.

METODOLOGIA

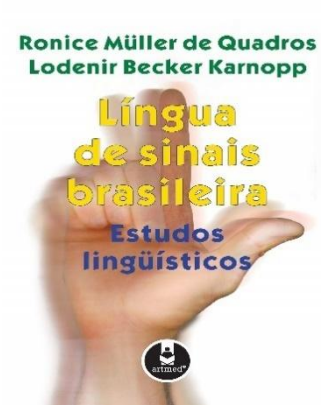
O desenvolvimento deste artigo encontra-se entrelaçados às experiências das autoras, no apoio e vivência com os alunos surdos, experiências do cotidiano escolar. Assim, desenvolvemos pesquisas

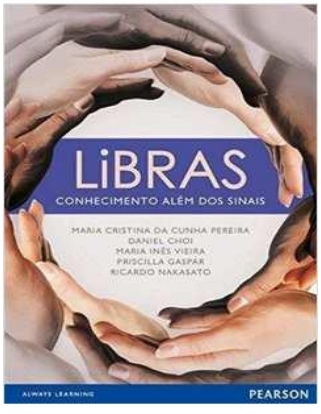
bibliográficas que foi realizada em biblioteca física com três livros, que apresentam como o ouvinte poderá aprender a Libras, e assim buscamos na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES com a palavra chave a Libras no ensino superior. Ao pesquisarmos encontramos um artigo para complementar os conhecimentos que se trata do tema da nossa pesquisa.

Diante desses estudos com base no conhecimento da Libras e as dificuldades na aprendizagem tardia, apontamos os estudos de forma bibliográfica e qualitativa, que para Minayo (2008, p. 57) "é adequado aos estudos da história, das representações e crenças, das relações, das percepções e opiniões, ou seja, dos produtos das interpretações que os humanos fazem durante suas vidas". Para desenvolvermos as pesquisas teóricas cientificas, pesquisamos em três livros e um artigo científico que abordam assuntos sobre a Libras, referente a sua origem e sua oficialização como língua. Diante da oficialização da Libras pela Lei nº 10.436 em 24 de abril de 2002, a Libras por ser uma língua, passou a ser exigida como disciplina na grade curricular do ensino superior no qual iremos apresentar a Lei que oficializa junta a sua regulamentação e alguns conceitos em um capítulo após este.

Logo abaixo vamos apresentar as imagens dos livros, que foram a fonte de pesquisa deste artigo no qual abordamos o assunto sobre o aprendizado dos ouvintes com a Libras, para complementar a pesquisa buscamos um artigo que apresenta a Libras no ensino superior. Os livros são:







Fonte: Arquivo retirado da internet pela pesquisadora

Assim foi observado com as leituras, alguns resultados relatados por alguns autores que apresentaram a dificuldade dos ouvintes em aprender a Libras no ensino superior de forma tardia.

RESULTADOS

Segundo a pesquisa com os referentes autores já citados, para os ouvintes adultos, a disciplina de Libras inserida apenas nos cursos superiores apresenta morfologicamente dificuldades na elaboração das frases, por ser uma aprendizagem tardia, assim o ouvinte apresenta dificuldade no uso da modalidade visual-espacial, no qual nunca foi desenvolvida antes, precisam buscar a interação com a comunidade surda para poder se aperfeiçoar e desenvolver o usa da Libras.

No entanto, diante dessas dificuldades dos ouvintes aprenderem a Libras na fase adulta iniciando apenas no ensino superior, que foi a partir da Lei nº 10436/02 da inclusão da Libras como disciplina obrigatória na grade curricular dos cursos do magistério e como complementação para se aperfeiçoar com formações que capacitam os profissionais ouvintes para a aprendizagem da Libras e assim, poder entender a pessoa surda na comunicação. Assim surgiram cursos profissionais para poder fazer interpretação tanto oral como em Libras.

A pesquisa relata as principais dificuldades apresentadas por ouvintes em aprender a Libras tardiamente como disciplina como também o desenvolvimento da percepção visual na fase da aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto até aqui, percebemos que aprender uma nova língua tardiamente requer muito esforço por parte do indivíduo, faz com que o mesmo seja inserido em outro universo totalmente diferente do que o mesmo está acostumado e exige da pessoa um trabalho motor, pois muitos têm dificuldade de fazer os sinais, como na flexibilidade das mãos na execução dos sinais.

É imprescindível que o estudante ouvinte que aprende a Libras tenha a consciência de que este processo requer uma dedicação muito grande, paciência, como também o conhecimento da comunidade surda em que esta língua é usada. Entender as situações que permeiam a vida do surdo é fundamental para não só compreender sua língua como também o universo do surdo.

Sabe-se que o aprender faz parte da vida de qualquer pessoa e o interesse pela Libras por parte do ouvinte surge da necessidade particular de cada indivíduo em adquirir uma L2. São diversos os

motivos que levam a este interesse de aprender a Libras, neste caso, foi a disciplina de Libras no ensino superior.

Podemos concluir que esta aquisição da Libras no ensino superior não acontece de forma satisfatória, porque se alguém realmente deseja aprender e dominar esta língua é necessária outra formação complementar que possibilite de fato a aquisição da Libras como L2. Só o que se aprende nos cursos de graduação não torna os estudantes fluentes em Libras, mas sim proporciona um conhecimento básico sobre esta língua e incentiva à busca da sua efetiva aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2005. .

GESSER, Audrei. **O ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender a LIBRAS**, São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

KLEIN, Madalena, SANTOS, AngelaNediane dos. Artigo. **Disciplina de libras**: o que as pesquisas acadêmicas dizem sobre a sua inserção no ensino superior? Encontrado em https://www.capes.gov.br/em 20 maio.2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento.** 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha (org.) **Libras conhecimentos além dos sinais**. 1. Ed. – São Paulo: Pearson Prenteci Hall, 2011.

QUADROS, RoniceMuller de, KARNOPP, Lodenir Becker. **Línguadesinais brasileira** – Estudos lingüísticos. Porto Alegre. Editora Artmed, 2004.

Os cinco parâmetros de libras. Disponível em: <https://www.charlem.com.br/2017/02/os-cinco-parametros-de-libras.html>. Acessado em 08 de junho. 2020.

31/JUL e 1 e 2/AGO 2020
IV CONEPI
IV CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO & PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES
conepi.contatosempreendimentos.com.br
Evento 100% Online

VESTUÁRIO E INCLUSÃO: UMA ANÁLISE INTERDISCIPLINAR DA GRADUAÇÃO EM MODA NO SUDESTE DO BRASIL

BRILHANTE, Mariana Luísa Schaeffer
Universidade do Estado de Santa Catarina
marsbxx@gmail.com

RESUMO

O vestuário desempenha um importante papel na sociedade, sendo desenvolvido a partir dos anos, de acordo com a evolução da espécie humana (SALTZMAN, 2004). Por décadas, uma parcela da população foi deixada de lado, tendo principal fator a falta de inclusão de outros tipos de corpos na indústria. Mas, para que a indústria de vestuário pudesse desenvolver pensando nesses outros corpos e usuários, era necessário que as escolas e faculdade de moda estivessem atentos ao essencial: o desenvolvimento de um olhar interdisciplinar que tratasse, também, da inclusão. Esse estudo busca, a partir de uma lógica de vestuário inclusivo, analisar a lógica dos projetos dos cursos superiores de moda da região sudeste do Brasil, buscando compreender se e onde a inclusão se insere como discussão e prática nas faculdades de moda. Utiliza-se de uma pesquisa bibliográfica nos projetos pedagógicos dos cursos de moda da região Sudeste. A fundamentação teórica deste artigo traz a problemática do vestuário inclusivo, a indústria de moda frente às mudanças sociais e as possibilidades de interdisciplinaridade na moda. Essa fundamentação teórica baseia-se em Saltzman (2004), nos livros publicados pela Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo (MODA INCLUSIVA, 2012), Santos e Santos (2006), Freire (1983), Zatti (2007) e decretos e leis (BRASIL, 1999).

Palavras-chave: moda inclusiva. Vestuário. Faculdade de moda.

1 INTRODUÇÃO

Sendo o vestuário um objeto de importante papel social (SALTZMAN, 2004), compreende-se que seu desenvolvimento deveria ser pautado, também, para auxiliar todos aqueles que da sociedade fazem parte. A moda inclusiva trata da democratização da moda para todos aqueles corpos

que antes foram invisibilizados ou ignorados pela indústria (MODA INCLUSIVA, 2012). Ou seja, ela forma um importante pilar para fundamentar a inclusão nesta indústria. Ainda, do ponto de vista do ensino de moda, é necessária a compreensão sobre corpos distintos do padrão hegemônico para, então, pensar em um vestuário que atenda grande parte dos grupos antes pouco considerados. Por décadas, uma parcela da população foi deixada de lado, tendo principal fator a falta de inclusão de outros tipos de corpos na indústria. Mas, para que a indústria de vestuário pudesse desenvolver pensando nesses outros corpos e usuários, era necessário que as escolas e faculdade de moda estivessem atentos ao essencial: o desenvolvimento de um olhar interdisciplinar que tratasse, também, da inclusão.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Analisar a lógica dos projetos dos cursos superiores de moda da região sudeste do Brasil, buscando compreender se e onde a inclusão se insere como discussão e prática nas faculdades de moda

1.1.2 Objetivos específicos

Compreender a importância da moda inclusiva no ensino de moda;

2 METODOLOGIA

A abordagem metodológica classifica a pesquisa quanto a sua finalidade como básica, com abordagem qualitativa e descritiva. Considerando-se o objetivo geral, procedeu-se a pesquisa das faculdades de moda no Sudeste do Brasil. Foram encontradas, no Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior, 91 cursos superiores de moda no Sudeste, sendo nove no Rio de Janeiro, sete no Espírito Santo, 22 em Minas Gerais e 53 em São Paulo. A partir disso, passou-se à fase de busca pelos projetos pedagógicos dos cursos, visando compreender onde e se a inclusão se insere como discussão e prática nos cursos superiores de moda da região.

3 MODA INCLUSIVA

A indústria de moda apresenta um sistema complexo que absorve e cria tendências de comportamento para, então, desenvolver seus produtos, que alimentam o próprio sistema. A moda inclusiva trata, em especial, da democratização da moda. Essa democratização, quando vista do ponto de vista da inclusão para pessoas com deficiências, deve tratar de um importante ponto da vida desses indivíduos: a autonomia.

> O sujeito é sempre co-responsável por sua própria constituição e pela constituição do mundo que o cerca. No entanto, a autonomia depende de condições externas ao sujeito, ainda que ele tenha participado da criação destas circunstâncias Depende da existência de leis mais ou menos democráticas. Depende do funcionamento da economia, da existência de políticas públicas, de valores veiculados por instituições e organizações. Depende da cultura em que está imerso. (CAMPOS; CAMPOS, 2006, p. 2-3).

Já para Freire (1983, p. 108), de acordo com Zatti (2007, p. 38), "a autonomia é a condição sócio-histórica de um povo ou pessoa que tenha se libertado, se emancipado, das opressões que restringem ou anulam sua liberdade". Sendo assim, entende-se que a autonomia trata da liberdade que o homem tem sobre as situações e decisões da sua vida. Hogstel e Gaul (1991) apud Diogo (1997), explicam que a autonomia deve ser entendida como um princípio ético, onde o homem é entendido como auto gerenciador de sua vida e, principalmente, ser racional. Para as pessoas com deficiências, é urgente pensar a autonomia. Entendendo que a autonomia fala sobre as decisões próprias do indivíduo, pode-se dizer que a autonomia na escolha e no processo de vestir faz parte do princípio ético de reger sua própria vida (HOSTEL; GAUL, 1991 apud DIOGO, 1997). Munari (1981) evidencia que os sentidos do usuário devem ser um ponto importante no momento de projetar um produto.

Nessa perspectiva, o vestuário deve ser projetado pensando no utilizador e nas suas necessidades. O corpo é o ponto de partida do projeto de vestuário, e também é seu ponto final, seu ápice (SALTZMAN, 2004). Saltzman (2004, p. 13) enfatiza isso quando diz "[…] pero lo cierto es que el diseño empieza y termina en el cuerpo. [...] es su punto culminante". Os rígidos padrões de moda privilegiam um tipo específico de corpo: pessoas altas, magras e sem nenhum empecilho de movimento (MODA INCLUSIVA…, 2012). Em contrapartida, segundo o Instituto Brasileiro de

Geografia e Estatística (IBGE, 2010), o Brasil tem 45,6 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência.

O viés da moda que se ocupa do vestuário como processo de inclusão — entendido como moda inclusiva — se estabelece como uma alternativa para a democratização da moda, onde os variados biótipos devem ser contemplados pelo mercado (MODA INCLUSIVA…, 2012). A Moda Inclusiva aparece como uma alternativa para a democratização da moda, onde todos os corpos devem ser contemplados pelo mercado (MODA INCLUSIVA…, 2012). Segundo Portal Brasil (2012), a origem das deficiências físicas pode ser: [...] genética, surgir no período de gestação, em decorrência do parto ou nos primeiros dias de vida do bebê. Ainda, podem ser resultantes de doenças transmissíveis ou crônicas, perturbações psiquiátricas, desnutrição, abuso de drogas, traumas e lesões (PORTAL BRASIL, 2012, n.p).

Segundo o Decreto nº. 3.298, de 20 de dezembro de 1999 (BRASIL, 1999), as deficiências são classificadas em:

> I - deficiência física - alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, [...] apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções;
> II - deficiência auditiva - perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais [...];
> III - deficiência visual – cegueira, [...] baixa visão, [...] casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60o; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores;
> IV - deficiência mental – funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas [...];
> V - deficiência múltipla – associação de duas ou mais deficiências. (BRASIL, 1999, n.p).

A moda inclusiva precisa ser um assunto abordado ainda na graduação para que, aos poucos, adentre a indústria de moda brasileira. A partir de práticas interdisciplinares que o estudo de moda inclusiva pode ser desenvolvido, já que é necessária a teoria — desde a inclusão até os fundamentos básicos de moda inclusiva — e a prática — modelagem plana e tridimensional, corte e costura.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como nem todas as faculdades de moda disponibilizaram o projeto pedagógico em seus sites, a seguir observa-se o Quadro 1, onde aparecem apenas aquelas que tiveram o projeto pedagógico analisado.

Quadro 1. Universidades que disponibilizaram o projeto pedagógico dos cursos

Instituições	Localidade	Natureza
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET/MG)	MG	Pública
Universidade Federal de Juiz de Fora	MG	Pública
Universidade do Estado de Minas Gerais	MG	Pública

Fonte: A autora (2020)

Nota-se que, das 91 instituições com cursos de moda da região Sudeste do Brasil, apenas 3 delas disponibilizaram o projeto pedagógico de curso em seus sites, embora este documento deva ser público e norteador de todo o curso. Assim, embora esta análise tenha diminuído o seu tamanho, ela demonstra a falta de preparação e transparência das instituições privadas de ensino. Das instituições com seus planos pedagógicos de cursos analisados, apenas uma delas tinha uma disciplina que continha a moda inclusiva em sua ementa. Ainda, outra instituição citou "inclusão" em seu projeto pedagógico de curso 12 vezes, mas não chegou a demonstrar onde a inclusão se encaixava no currículo, e menos ainda se essa inclusão tratava-se de trabalhar sobre a moda inclusiva. A última instituição não apresentou qualquer referência à inclusão ou à moda inclusiva.

A instituição que apresentou a moda inclusiva como parte de uma disciplina não demonstrou se esse assunto seria tratado de forma interdisciplinar, parecendo "solto", como uma disciplina à parte das demais disciplinas do curso.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Sudeste foi a região escolhida para este estudo pois é considerado um expoente nacional de moda, vide o São Paulo Fashion Week (SPFW), uma das semanas de moda da agenda internacional. Assim, compreende-se o grande volume de faculdades de moda no estado de São Paulo, sem citar os cursos livres. Ainda que o Brasil não seja um expoente de moda inclusiva, há alguns eventos e

instituições que apresentam certo interesse neste setor: em São Paulo, a Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo (MODA INCLUSIVA, 2012) já desenvolveu cursos, concursos e livros sobre o tema; houve o I concurso de Moda Inclusiva do Rio Grande do Sul (BRILHANTE; SCHIEHLL, 2017); e há o Brasil Sul Moda Inclusiva, outro concurso que abarca os três estados da região Sul.

Assim, entende-se que embora haja poucos eventos, cursos e concursos no país, é na faculdade que há a possibilidade de desenvolver-se o tema ainda em sala de aula, abarcando profissionais e futuros profissionais do setor, que podem não entender do tema pela falta de contato com o mesmo. A falta de projetos pedagógicos de curso disponibilizados nos sites das instituições diminuiu o escopo desta pesquisa, mas dos três arquivos que foram analisados, apenas um apresentou o tema "moda inclusiva". 1/3, ainda que numa amostragem não quantificada corretamente, é um valor muito abaixo, principalmente se pensarmos que no Brasil há 45,6 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência, de acordo com o senso do IGBE de 2010 (IBGE, 2010).

REFERÊNCIAS

BRASIL. DECRETO Nº. 3.298, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1999. **Regulamenta a Lei no 7.853**, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências., Brasília, DF, dez 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 17 fev. 2018.

BRASIL. LEI Nº. 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Brasília, DF, jul 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 17 fev. 2018.

BRILHANTE, M. L. S.; SCHIEHLL, L. O. PROJETO MODA INCLUSIVA RIO GRANDE DO SUL: Enfoque Primeiro concurso. *In*: **IX Salão de Extensão Universidade Luterana do Brasil**, 2017, Canoas. EXPOULBRA.

CAMPOS, R. T. O.; CAMPOS, G. W. de S. **Co-construção de autonomia:** o sujeito em questão. In: Tratado de Saúde Coletiva. Fiocruz: Editora Hucitec, 2006.

CENSO DEMOGRÁFICO 2010. Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Acompanha 1 CD-ROM. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf. Acesso em: 15 fev. 2018.

DIOGO, M. J. D'E. A dinâmica dependência-autonomia em idosos submetidos à amputação de membros inferiores. **Rev.latino-am.enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 5, n. 1, janeiro 1997.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GIL, A. C. **Metodologia do Ensino Superior**. São Paulo: Atlas, 1990.

MODA INCLUSIVA: perguntas e respostas para entender o tema. São Paulo: SEDPcD, 2012.

PORTAL BRASIL. **Tipos de deficiência**, 2012. Disponível em: http://www.brasil.gov.br/saude/2012/04/tipos-de-deficiencia. Acesso em: 4 mar. 2018.

SALTZMAN, A. **El cuerpo diseñado:** sobre la forma en el proyecto de la vestimenta. 1ª ed.;1ª reimp. Buenos Aires: Paidós, 2004.

ZATTI, V. **Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007. Disponível em: http://www.pucrs.br/edipucrs/online/autonomiaeeducacao.pdf. Acesso em: 10 mar. 2018.

31/JUL e 1 e 2/AGO 2020
IV CONEPI
IV CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO & PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES
conepi.contatosempreendimentos.com.br
Evento 100% Online

BULLYING E O CONTEXTO ESCOLAR NA E.E. LICEU CUIABANO "MARIA DE ARRUDA MULLER"

GRECCO, Leyze
Instituto Federal de Mato Grosso - IFMT (PPGEn/IFMT)
leyzegrecco@gmail.com

FERNANDES, Raquel Martins
Instituto Federal de Mato Grosso (PPGEn/IFMT)
raquel.fernandes@blv.ifmt.edu.br

PAOLIELLO, Silbene Rosa
Instituto Federal de Mato Grosso - IFMT (PPGEn/IFMT)
silbene10@gmail.com

SCHNEIDERS, Carla Silbene Oliveira de Paula
Instituto Federal de Mato Grosso - IFMT (PPGEn/IFMT)
carlasilbene@gmail.com

RESUMO

O GPHSC (Grupo de Pesquisa em Humanidades e Sociedade Contemporânea) em conjunto ao programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino (PPGEn/IFMT) do IFMT *campus* Cuiabá Bela Vista, deu início em 2016 a uma pesquisa intitulada *Violação dos Direitos Humanos e bullying no Contexto Escolar*: Diagnóstico e proposta de Intervenção com Base no Empoderamento dos Alunos CAAE:60165016.0.0000.5165/ Número do Parecer: 1.773.781. Como pesquisadora do grupo, pretende-se com esta pesquisa investigar e interpretar a situação de possíveis ocasiões de violação dos Direitos Humanos envolvendo alunos do ensino médio no contexto escolar. A pesquisa foi realizada em ambiente natural, da E.E. Liceu Cuiabano "Maria de Arruda Muller", caracterizada como estudo de caso, possui a natureza aplicada com objetivo descritivo dentro da abordagem qualitativa e a abordagem metodológica de aproximação crítica que apresenta-se transformadora, libertadora, provocando mudança de significados, assemelhando-se à pesquisa-ação. O procedimento foi bibliográfico e o instrumento o questionário online. A análise de dados foi por análise de conteúdo (BARDIN, 2011) e o aporte teórico embasado nos estudos de Zabala (2002). Espera-se com essa pesquisa, diagnosticar as formas de violência escolar que avivam a Violação dos Direitos Humanos e a prática do Bullying na E.E. Liceu Cuiabano "Maria Arruda Muller" elucidando as possíveis ações ao combate do Bullying a partir do protagonismo juvenil.

Palavras-chave: Bullying; Ensino; Protagonismo Juvenil.

1 INTRODUÇÃO

O Grupo de Pesquisa em Humanidades e Sociedade Contemporânea – GPHSC do IFMT *Campus* Cuiabá - Bela Vista deu início em 2016 com uma pesquisa intitulada Violação dos Direitos Humanos e *Bullying* no Contexto Escolar: Diagnóstico e Proposta de Intervenção com Base no Empoderamento dos Alunos (CAAE:60165016.0.0000.5165/Parecer nº 3.088.340/3.183.676), em conjunto ao programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Ensino (PPGEn) do IFMT.

Como pesquisadora do GPHSC, propomos como norte da pesquisa, a seguinte pergunta: Quais os possíveis indicadores diagnosticados do *Bullying* e da Violação dos Direitos Humanos na E.E. Liceu Cuiabano "Maria de Arruda Muller" e as possíveis proposituras de soluções a partir do protagonismo cidadão? Com objetivo de evidenciar os possíveis indicadores do *Bullying* e da Violação dos Direitos Humanos na E.E. Liceu Cuiabano "Maria Arruda Muller" elucidando as possíveis ações ao combate do *Bullying* a partir do protagonismo juvenil. Pesquisas têm demonstrado o quanto é eficaz a participação dos alunos para a ativação dos valores ao combate da violação dos direitos humanos, Van Schoiack-Edstrom, Frey e Beland (2002), Cowie, Boardman, Dawkins e Jennifer (2004), apontam o quanto a formação de redes de apoio entre os próprios pares é muito mais eficaz do que quaisquer que sejam outras estratégias implantadas na escola que venham por imposição.

Uma dessas formas de protagonismo (redes de apoio) são as chamadas "equipes de ajuda" (MARTÍNEZ, 2013). Tal sistema é estudado por autores no Brasil (Lapa e Tognetta, 2016; Souza e Tognetta, 2016; Daud e Tognetta, 2016; Bomfim e Tognetta 2016; De Nadai e Tognetta, 2016) e na Espanha (Avilés, 2013; Avilés, Torres e Vian, 2008) em que crianças e jovens, trabalhando de forma colaborativa e fortalecidos por uma formação assertividade como: ajuda, comunicação e valores que podem ajudar a outros colegas que passam por problemas com a violação dos direitos humanos. Sabe-se que só os pares têm acesso, segundo como aponta Cowie e Wallace (2000), aos problemas vividos pelos iguais.

Conforme a Lei nº 13.185/2015, Art. 1º fica instituído o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*bullying*) em todo o território nacional. O bullying pode ser considerado como um enfoque globalizador. A atuação pedagógica com um enfoque globalizador parte do pressuposto que os conteúdos de aprendizagem são "sempre meios para conhecer ou responder a questões que uma realidade experiencial dos alunos proporciona: realidade que é sempre global e complexa" (ZABALA, 2002, p. 28).

Nesse enfoque a maneira de selecionar e a organizar os conteúdos de aprendizagem precisa considerar a função do ensino que é permitir aos alunos conhecer e intervir na sua realidade, potencializando “as capacidades que lhes permitam responder aos problemas reais em todos os âmbitos de desenvolvimento pessoal, sejam sociais, emocionais ou profissionais” (ZABALA, 2002, p. 35).

A concepção de ensino do enfoque globalizador caracteriza-se por situações. Essa concepção se refere a “uma visão que faz com que, no momento de planejar o currículo na sala de aula, a organização dos conteúdos de cada uma das diferentes unidades de intervenção articule-se a partir de situações, problemas ou questões de caráter global” (ZABALA, 2002, p. 38). A Escola Estadual Liceu Cuiabano “Maria de Arruda Muller” foi instalada inicialmente no prédio, onde hoje está o “Ganha Tempo”, passando depois para o Palácio da Instrução, Correios, até que em 1944 ganhou sede própria, na Praça General Malett, no Quilombo. O Liceu Cuiabano, a mais antiga instituição de ensino médio público de Mato Grosso, representa um patrimônio histórico, não só pela sua arquitetura atual, visto que edificado na década de 1940, gestão Júlio Müller, mas, sobretudo, pelo extenso volume de documentação acumulado ao longo dos anos de sua existência. Esse acervo, constituído de documentos manuscritos, tipografados, visuais e mobiliários. No quadro de docentes passaram pela escola Isaac Póvoas, Nilo Póvoas, Dunga Rodrigues, Cesário Neto, entre tantos outros vultos da história mato-grossense. Desde a sua fundação, o Liceu Cuiabano registra no quadro de ex-alunos nomes ilustres no país, entre eles Marechal Cândido Rondon, Presidente Eurico Gaspar Dutra, Professora Maria Dimpina Lobo Duarte – primeira mulher a estudar na escola -, Professor Aecim Tocantins, Deputado Carlos Bezerra, ex-senador Júlio Campos, ex-governador Dante Martins de Oliveira, ex-senador Antero Paes de Barros, dentre outros. Em 1998 o Decreto Lei n° 2.812, de 11 de dezembro, homenageou a professora e esposa de Júlio Muller, denominando Escola Estadual de I e II Graus Liceu Cuiabano “Maria de Arruda Muller”. O título ficou definitivo em 11 de outubro de 2000, pelo Decreto nº 1826, passando-se a denominar Escola Estadual Liceu Cuiabano “Maria de Arruda Muller”.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Diagnosticar as formas de violência escolar que avivam a Violação dos Direitos Humanos e a prática do Bullying na E.E. Liceu Cuiabano “Maria Arruda Muller” elucidando as possíveis ações ao combate do Bullying a partir do protagonismo juvenil.

1.1.2 Objetivos específicos

Diagnosticar as formas de violência;
Elucidar as possíveis ações ao combate do Bullying.

2 METODOLOGIA

A pesquisa que se intitula ‘*Bullying* e o contexto escolar na E.E. Liceu Cuiabano “Maria de Arruda Muller” possui a natureza aplicada com objetivo descritivo que busca identificar e explicar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência do fenômeno *Bullying* naquele espaço, e caracteriza-se como estudo de caso com abordagem qualitativa, com o paradigma epistemológico fenomenológica e tendência contemporânea. A abordagem metodológica de aproximação crítica que se apresenta transformadora, libertadora, provocando mudança de significados, assemelhando-se à pesquisa-ação. O aspecto inovador da pesquisa-ação se deve principalmente a três pontos: caráter participativo, impulso democrático e contribuição à mudança social. Segundo Elliot (1997, p.17), a pesquisa-ação é um processo que se modifica continuamente em espirais de reflexão e ação. O procedimento será bibliográfico com aporte teórico nos estudos de Zabala (2002), e também será utilizada a obtenção de dados através da pesquisa de campo.

A primeira etapa de coleta de dados foi realizada através da aplicação do questionário com perguntas abertas e fechadas, sendo 03 questões interpretativas (abertas), e 24 questões objetivas (fechadas) no formato *online*, através de formulário do *google-drive*. As questões 03 a 17 se tratam de levantamento sociodemográfico (idade, sexo, orientação sexual, a escolaridade dos pais e a situação familiar - casa própria, trabalho). A questão 18 foi subdividida em trinta e cinco itens, que têm como objetivo identificar as formas de *bullying* sofridas e/ou praticadas pelos estudantes, sendo o indicativo: nenhuma vez, algumas vezes,

muitas vezes. Outras questões (19, 20, 21, 22, 23 e 24) objetivaram verificar se os estudantes pesquisados sofriam ou praticavam *bullying* e os possíveis motivos relacionados a essa prática.

Quanto às questões abertas: a primeira solicita que o estudante que já sofreu *bullying* relate o ocorrido, a segunda pede que o estudante que viu alguém sofrendo *bullying* relate o ocorrido, a terceira questão pede sugestões dos estudantes para o combate ao *bullying*.

Nesse sentido, consideramos que a aplicação de questionários no contexto escolar possibilita aprofundar as questões discutidas e esclarecer os problemas observados, uma vez que a observação contextualiza a prática. A primeira etapa de coleta de dados foi aplicar o questionário na unidade escolar em maio de 2019, no referido ano letivo de 2019, o sujeito da pesquisa foram os alunos do ensino médio no período matutino dos 1º, 2° e 3° anos com um universo de 480 alunos. Deste universo proposto foram aplicados 99 (noventa e nove) questionários, atingindo um percentual de 20,62% do universo pesquisado. A segunda etapa de coleta de dados ocorreu através da tabulação dos dados e projeção dos gráficos considerando o instrumento utilizado. A terceira etapa modelou o diagnóstico da prática do *bullying* e as proposituras de soluções a partir do protagonismo juvenil. A técnica de análise de dados utilizada foi a análise de conteúdo considerando as etapas da técnica proposta por Bardin (2011). Essas etapas são organizadas em três fases: 1) pré-análise, 2) exploração do material e, 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Sintetizando, o método de análise de conteúdo compreendeu as seguintes fases: 1) leitura geral do material coletado; 2) codificação para formulação de categorias de análise, utilizando o quadro referencial teórico e as indicações trazidas pela leitura geral; 3) estabelecimento de categorias que se diferenciam, tematicamente, nas unidades de registro (passagem de dados brutos para dados organizados). A formulação dessas categorias segue os princípios da exclusão mútua (entre categorias), da homogeneidade (dentro das categorias), da pertinência na mensagem transmitida (não distorção), da fertilidade (para as inferências) e da objetividade (compreensão e clareza); 4) agrupamento das unidades de registro em categorias comuns; 5) agrupamento progressivo das categorias (iniciais → intermediárias → finais); 6) inferência e interpretação, respaldadas no referencial teórico. Os dados da pesquisa encontram-se na fase de estabelecimento de categorias.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os estudos sobre a prática do *bullying* se iniciaram com os trabalhos do Professor Dan Olweus, na Universidade de Bergen – Noruega (1978 a 1993) e com a Campanha Nacional Anti-*bullying* nas escolas norueguesas (1993). No início dos anos 70, Dan Olweus iniciava investigações na escola sobre o problema dos agressores e suas vítimas (FREITAS L, 2004). E ainda na década de 70, Dan Olweus conseguiu diferenciar o que é o *bullying* das brincadeiras próprias da idade, daquelas próprias do amadurecimento das crianças, pois elas realmente brincam, apelidam e caçoam uma das outras, e os critérios que ele estabeleceu é que a ação agressora tem que ser repetitiva contra uma mesma vítima por um período prolongado de tempo, tem que haver desequilíbrio de poder entre vítima e agressor, que pode ser físico, sem motivação evidente, não surge de um desentendimento, de uma briga ou de algum conflito entre duas crianças ou mais, mas sim de uma recusa a uma diferença ou tem relação com sexualidade. Francisco e Libório (2011) apontam que:

> Um aspecto que nos parece importante e necessário e que vem sendo negligenciado em diversos estudos seria compreender o assunto para além de determinismos biológicos, os quais justificam a condição de sujeitos predispostos às ocorrências do *bullying*. Dessa forma, poderíamos contribuir para a superação de uma compreensão individualizante desse fenômeno social, como se somente o agressor e a vítima fossem responsáveis pela sua ocorrência, sem considerar a força dos valores e crenças culturais, que inspiram práticas pouco empáticas e solidárias entre os sujeitos de nossa sociedade de forma mais ampla (FRANCISCO & LIBÓRIO, 2011, p. 65).

Segundo Francisco (2010), a partir da década seguinte, os estudos sobre o *bullying* escolar ganharam visibilidade na Europa, Ásia e Estados Unidos. Como reflexo desses estudos destacam-se os trabalhos desenvolvidos na Alemanha (WACHS, WOLF, & PAN, 2012), Bélgica (HEIRMAN & WALRAVE, 2012; VANDEBOSCH *et al*., 2012), Canadá (DONNON & HAMMOND, 2007), Espanha (AVILÉS, 2003, 2004, 2005, 2010; DEL REY, ELIPE, & ORTEGA-Ruiz, 2012; HERRERAS, 2008; ORTEGA & DEL REY, 2002; ORTEGA-Ruiz & NÚÑEZ, 2012), Estados Unidos (GRUBER & FINERAM, 2008), Inglaterra (ANDERSON & HUNTER, 2012; PAUL, SMITH, & BLUMBERG, 2012; SMITH, 2002), Itália (PALLADINO, NOCENTINO, & MENESINI, 2012), Japão (MORITA, 2002), Noruega (OLWEUS, 1995, 2006) e Portugal (ALMEIDA, LISBOA, & CAURCEL 2007; CARVALHSA et al., 2002; PEREIRA, 2002; SEBASTIÃO, ALVES, & CAMPOS, 2003; SEIXAS, 2005). A Lei nº 13.185, em vigor desde 2015, classifica o *bullying* como intimidação sistemática quando há violência física ou psicológica em atos de humilhação ou discriminação. A classificação também inclui ataques

físicos, insultos, ameaças, comentários e apelidos pejorativos, entre outros. No seu Art. 1º Fica instituído o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*bullying*) em todo o território nacional. Já no inciso 1º discorre que todo ato de violência física ou psicológica, premeditado e repetitivo que ocorre sem motivação notória, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, caracteriza-se como intimidação sistemática *(bullying*); pois o ato tem como objetivo intimidar ou agredir, causando dor e angústia à vítima, provocando uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas. No artigo 2º da referida lei considera que ocorre o *bullying* quando há violência física ou psicológica em atos de intimidação, humilhação ou discriminação e considera ainda:

> I - ataques físicos;
> II - insultos pessoais;
> III - comentários sistemáticos e apelidos pejorativos;
> IV - ameaças por quaisquer meios;
> V - grafites depreciativos;
> VI - expressões preconceituosas;
> VII - isolamento social consciente e premeditado;
> VIII - pilhérias.
> Parágrafo único. Há intimidação sistemática na rede mundial de computadores (cyber*bullying*), quando se usarem os instrumentos que lhe são próprios para depreciar, incitar a violência, adulterar fotos e dados pessoais com o intuito de criar meios de constrangimento psicossocial. (BRASIL, Lei nº 13.185/2015)

Para melhor entendimento sobre essa problemática, a Lei nº 13.185/2015 em seu artigo 3º, considera que a intimidação sistemática (*bullying*) pode ser classificada de acordo com as ações praticadas, tais como:

> I - verbal: insultar, xingar e apelidar pejorativamente;
> II - moral: difamar, caluniar, disseminar rumores;
> III - sexual: assediar, induzir e/ou abusar;
> IV - social: ignorar, isolar e excluir;
> V - psicológica: perseguir, amedrontar, aterrorizar, intimidar, dominar, manipular, chantagear e infernizar;
> VI - físico: socar, chutar, bater;
> VII - material: furtar, roubar, destruir pertences de outrem;
> VIII - virtual: depreciar, enviar mensagens intrusivas da intimidade, enviar ou adulterar fotos e dados pessoais que resultem em sofrimento ou com o intuito de criar meios de constrangimento psicológico e social. (BRASIL, Lei nº 13.185/2015)

O *bullying* tem impacto direto no comportamento das vítimas e dos agressores, sofrendo em termos de desenvolvimento pessoal, educação e saúde, com efeitos negativos persistindo na vida adulta. Incide, também, no rendimento escolar dos alunos, como demonstrado por um estudo realizado em 2015 pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), no qual evidenciou que as notas dos discentes de escolas com alta incidência de *bullying* são inferiores se comparadas com aquelas de escolas que visam o combate a esse tipo de violência. O termo *Bullying* é

> [...] utilizado para classificar comportamentos agressivos no âmbito escolar, sendo também atos praticados tanto por meninos quanto por meninas. E ainda classificados como: verbal (insultar, ofender, falar mal, colocado apelidos pejorativos, "zoar"); físico e material (bater, empurrar, beliscar, roubar, furtar ou destruir pertences da vítima); psicológica e moral (humilhar, excluir, discriminar, chantagear, intimidar, difamar); sexual (abusar, violentar, assediar, insinuar); e virtual ou *Ciberbullying* (bullying realizado por meio de ferramentas tecnológicas: celulares, filmadoras, internet e outros). (OLIVEIRA *et al*, 2017, p. 01-02).

O *bullying* é definido como um tipo de violência repetitiva e intencional que trazem consequências ruins no desempenho dos estudantes e dificulta a interação e socialização no ambiente escolar, e nesse sentido possuem dois aspectos fundamentais: - a relação de força que permite uma dominação de um grupo sobre outro, trazendo desigualdade; e – a imposição do silêncio e da passividade, subtraindo a qualidade de sujeito à vítima, desumanizando-a.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A escolha dos estudantes para a aplicação da pesquisa foi arbitrária e não probabilística intencional, pelo fato de todos os estudantes dos períodos terem sido convidados para participarem da pesquisa acessando o formulário do questionário *online* no laboratório de informática da unidade escolar. Os estudantes do período matutino manifestaram interesse.

Houve adesão apenas dos interessados no tema, sendo os critérios para a participação: ser estudante devidamente matriculado no ensino médio da unidade escolar e a entrega do Termo de Consentimento – TCLE, assinado pelos pais, e de assentimento dos estudantes (TALE) menores de idade; bem como o TCLE dos maiores. Deste universo proposto, foram aplicados 99 (noventa e nove) questionários, atingindo um percentual de 20,62% do universo pesquisado. Dentre estes alunos, (37%) são homens e (63%) são mulheres. A idade dos alunos são 14 anos (6 alunos), 15 anos (45 alunos), 16 anos (28 alunos), 17 anos (16 alunos) e 18 anos (4 alunos).

Quanto à sexualidade, os heterossexuais são a maioria, totalizando 76 alunos, seguidos por bissexuais que são 15 alunos, 06 alunos homossexuais e 02 alunos pansexual. Prevalecem nesta pesquisa os estudantes que se consideram pardos somando 42 alunos, na sequência os pretos com um total de 23 alunos, e 22 alunos se consideram branco, os amarelos foram 05 alunos, indígenas um total de 05 alunos e 02 alunos não souberam responder. Com relação à religião, sobressaem os alunos da religião evangélica com 37%, seguidos dos católicos com 35%, espíritas com 7% e 21% não adotam Fé. Dentre os questionários respondidos, 03 alunos consideram-se Pessoa com Deficiência – PCD, com a especificidade: TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção), Visual e Surdez.

Quanto ao trabalho, 19% dos alunos trabalham e, 81% não exercem nenhuma atividade remunerada. Destaca-se que 25% dos alunos não possuem residência própria, e considerando a moradia 88 alunos residem em Cuiabá/MT e, 11 estudantes em Várzea Grande/MT.

O quadro seguinte referente-se à questão 18 que objetivo identificar as formas de *bullying* sofridas e/ou praticadas pelos estudantes da E.E. Liceu Cuiabano “Maria de Arruda Muller”.

Quadro 01 – Dados do questionário da pesquisa

QUESTÃO 18	**Muitas vezes**	**Algumas vezes**	**Nenhuma vez**
1. Insultam-me	13%	40%	47%
2. Colocam-me apelidos vergonhosos	16%	47%	37%
3. Ameaçam-me	3%	17%	80%
4. Dizem coisas negativas sobre mim	24%	51%	25%
5. Insultam-me por causa de alguma característica física	24%	26%	50%
6. Levo socos, chutes e empurrões	1%	9%	90%
7. Riem de mim e me apontam	10%	28%	62%

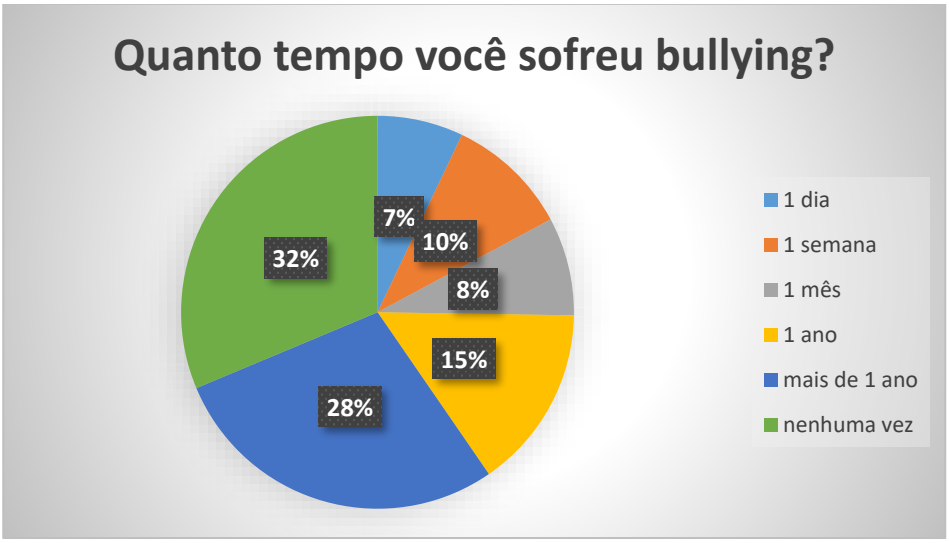
8. Fazem com que os outros não gostem de mim	12%	35%	53%
9. Inventam que eu furto coisas de meus colegas	6%	9%	85%
10. Sofro agressões “leves” (Puxam meu cabelo ou me arranham)	0%	7%	93%
11. Não me deixam fazer parte do grupo de amigos	6%	17%	77%
12. Estragam minhas coisas	3%	9%	88%
13. Ignoram-me completamente, me dão um “gelo”	6%	27%	67%
14. Insultam-me por minha cor ou minha raça	3%	8%	89%
15. Sofro “pequenos” furtos (Pegam meu dinheiro ou minhas coisas sem minha permissão)	3%	17%	80%
16. Fazem piadas do meu sotaque	7%	11%	82%
17. Encostam-me contra a parede	0%	0%	100%
18. Forçam-me a agredir outro colega	3%	10%	87%
19. Humilham-me por minha orientação sexual	0%	6%	94%
20. Perseguem-me dentro ou fora da escola	2%	5%	93%
21. Assediam-me sexualmente	2%	13%	85%
22. Fui obrigado a entregar meu dinheiro ou minhas cosas	0%	2%	98%
23. Abusam sexualmente de mim	0%	2%	98%
24. Fazem agressões virtuais (redes sociais)	3%	19%	78%
25. Já sofri *bullying* devido a minha crença religiosa	6%	12%	82%

26. Já sofri *bullying* devido minha etnia	4%	10%	86%
27. Presenciei brincadeiras de mal gosto com os colegas	31%	41%	28%
28. Falo mal de quem não gosto	11%	43%	46%
29. Fico irritado e brigo com outras pessoas mesmo sem motivo	9%	26%	65%
30. Quando percebo que estou irritando alguém, insisto na brincadeira	3%	17%	80%
31. Faço brincadeiras de mal gosto e provoco colegas mais fracos que eu	0%	8%	92%
32. Bati, empurrei e machuquei outra pessoa	2%	13%	85%
33. Não gosto de obedecer à ordens dos meus pais e professores	0%	22%	78%
34. Faço na escola o que meus pais não deixam fazer em casa	4%	8%	88%
35. Senti vontade de mudar de escola por causa da maneira que meus colegas me tratam	24%	26%	50%

Fonte: Autora - dados da pesquisa (2019)

No item 19 do questionário que trata de instigar aos estudantes quantos aos atos de *bullying* sofridos na escola, temos que 70% dos alunos responderam “SIM”. O que significa que grande parte dos alunos teve seus direitos violados e sofreram as consequências do *bullying*.

Gráfico 03: Se sua resposta foi SIM na questão anterior responda quanto tempo durou?



Fonte: Autor próprio (2019)

Considerando o gráfico 3, a somatória do percentual da prática do *bullying* durante "1 ano e mais de 1 ano", totalizou 43%.

Na questão 21 - "Você já teve seus direitos violados na escola atual?" obetve um total de afirmativas 18%. Analisando as respostas das questões abertas, observa-se que não houve inconsistência quando o percentual de 70% sofreram *bullying*, pois os relatos justificando este percentual ocorream na grande maioria no ensino fundamental, e não no ensino médio, por isso apresentou-se um percentual de 82% dos alunos não tiveram seus direitos violados na escola atual. Considerando 18% dos alunos afirmaram que tiveram seus direitos violados na escola atual foi questionado "Quem o maltratou?", somando o percentual entre os colegas de sala e colegas de outra sala totalizou 15%.

Quanto ao questionamento se você já maltratou alguém, os números de alunos que afirmaram já ter maltratado alguém é muito baixo, totalizando 05 alunos. Estes números demonstram que o agressor nem sempre se considera ou admite ser um agressor, esta situação pode levar o agressor a sofrer da mesma forma, levando-o a dificuldades de socialização no contexto familiar, no trabalho e relacionamento ao longo de sua vida. As justificativas apresentadas foram: Não sei (2 alunos), por brincadeira (1 aluno), me senti provocado (2 alunos). Para entendermos a percepção dos estudantes sobre a prática do *bullying*, os alunos responderam se já praticaram *bullying* com os colegas.

Os resultados da pesquisa permitirão fomentar discussões sobre os temas abordados, entre os próprios pesquisadores, as instituições pesquisadas e a comunidade escolar mostrando a possibilidade de construção de referenciais e atividades interdisciplinares, multidisciplinares e transversais que

propiciem um melhor entendimento do que significam os Direitos Humanos e a sua importância para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária prevalecendo a convivência saudável entre os indivíduos e propiciando um melhor entendimento de como combater os malefícios do *bullying* no ambiente educacional.

De acordo com os dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA 2018, 29% dos estudantes brasileiros relataram terem sofrido *bullying*. A média da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE é de 23%. E 23% dos estudantes no Brasil apenas concordam ou concordam plenamente que se sentem sozinhos na escola, a média da OCDE é 16%. E, 13% dos estudantes brasileiros afirmam que se sentem sempre tristes na escola. De acordo com o PISA; três em cada dez alunos dizem sofrer *bullying* no ambiente escolar. Analisando os dados da unidade escolar pesquisada e comparando com os índices do PISA e OCDE, percebe-se que o *bullying* é um enfoque globalizador que precisa combater e estimular o protagonismo juvenil mediante a problemática da violação dos direitos humanos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embasado nos estudos de Zabala (2002), o objeto de estudo do ensino é a própria realidade dos alunos. A compreensão da realidade no sentido de intervir só é possível quando se consegue transformá-la. Neste trabalho, fizemos a demonstração do resultado da aplicação do questionário com tabulação dados e gráficos agregados de sustentação teórica com o intuito de evidenciar os indicadores que projetam a prática do *bullying* no contexto escolar do ensino médio. Avançamos no sentido de abordar a temática em qualquer área do conhecimento, pois a construção do indivíduo em processo de ensino aprendizagem é reflexo de suas ações e do seu convívio social. Os resultados apontados na pesquisa trazem a compreensão de que o protagonismo juvenil pode surgir mediante a problemática da violação dos direitos humanos e *bullying*, possibilitando condições de transformar situações caóticas de sofrimento em possibilidades de exercício da cidadania por parte de quem ajuda, e mesmo do pertencimento, por parte de quem recebe a ajuda.

Considerando os nossos “achados”, parece razoável que possa interessar a outras instituições educacionais que trabalham com os discentes infanto-juvenis. São resultados que podem ter as aplicações práticas no contexto escolar, estimulando o protagonismo jovem-cidadão. Uma limitação deste trabalho foi a resistência do responsável do menor em assinar a autorização da participação do

aluno na pesquisa, ou mesmo da própria instituição educacional em não projetar interesse em aderir ao espaço para que os jovens sejam protagonistas das intervenções. Enfim, outras ações serão necessárias para análise de indicadores e proposituras de soluções à violação dos direitos humanos e ao combate ao *bullying* no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa.** 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

ALMEIDA, A., LISBOA, C., & Caurcel, M. J. ***¿Por qué ocurren los malos tratos entre iguales? Explicaciones causales de adolescentes portugueses ybrasileños*.** Revista Interamericana de Psicologia, 41(2), 107-118, 2007

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

ANDERSON, S., & HUNTER, S. C. ***Cognitive appraisals, emotional reactions, and their associations with three forms of peer-victimization.*** **Psi**cothema, 24 (4), 621- 627, 2012

AVILÉS, J.M.; CASARES, I. M. ***Estudio de incidencia de la intimidación y el matrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria mediante el cuestionario*** CIMEI, 1999. Anales de Psicología, v. 21, n. 1 (junio), 2005

BRASIL. Lei Nº 13.185, de 6 de novembro de 2015. **Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying)**. *Diário Oficial da União*, 9 nov. 2015.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. **Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais**. Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC v. 2 n. 1 (3), janeiro-julho, 2005, pp. 68-80.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.**Trad. de Maria J. Alves; Sara dos Santos e Telmo M. baptista. Porto Editora, 1994.

DEL REY, R., ELIPE, P., & Ortega-Ruiz, R**. Bullying and cyberbullying: Overlapping and predictive value of the co-occurrence.** Psicothema, 24(4), 608-613, 2012.

DONNON, T., & HAMMOND, W. **Understanding the relationship between resiliency and bullying in adolescence: An assessment of youth resiliency from five urban high schools**. Chile and Adolescence Psychiatric Clinics of North America, 16, 449-471,2007.

CARVALHOSA, S. F., LIMA, L., & Matos, M. G. **Bullying – a provocação/vitimização entre pares no contexto escolar português.** Análise Psicológica, 20(4), 571-585,2002.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GRUBER, J. E., & FINERAN, S**.** ***Comparing the impact of bullying and sexual harassment victimization on the mental and physical health of adolescents***. SexRoles, 59, 1-13,2008.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HERRERAS, E. B.***Strategies to prevent bullying in classrooms. Intervención Psicosocial***, 17(3), 369-370,2008.

JANNUZZI, P.M. **Indicadores sociais no Brasil: conceitos, fonte de dados e aplicações.** Campinas: Alínea, 2001.

LEVIN, Jack. **Estatística Aplicada a Ciências Humanas.** São Paulo: Harbra, 1985, 392 p.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000

MORITA, Y. **Violência na escola: uma abordagem japonesa. In E. Debarbieux, C. Blaya (Eds.), Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO,2002.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

OLWEUS, D. ***The Revised Olweus Bully/ Victim Questionnaire*****. Bergen, Norway: Research Center for Health Promotion (HEMIL Center),** University of Bergen, 1996.

ORTEGA, Rosário; DEL REY, Rosário. **Estratégias educativas para a prevenção da violência.** Brasília/DF: UNESCO, UCB (Universidade Católica de Brasília) e Observatório de Violências nas Escolas (UCB), 2002.

ORTEGA-Ruiz, R.; NUÑES, J. C. **Bullying and cyberbullying: Research and intervention at school and social contexts.** Psicothema, 24(4), 603-607.

PALLADINO, B. E., NOCENTINI, A., & Menesini, E. **Online and offl ine peer led models against bullying and cyberbullying. Psicothema,** 24(4), 634-639,2012.

PEREIRA, Graziela Raupp; VARELA, Cristina Monteggia; SILVEIRA, Guilherme Pereira. **O fenômeno do bullying homofóbico nas instituições de ensino: o direito à igualdade sexual e o princípio da dignidade da pessoa humana.** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 10, n. esp., p. 1489-1596, 2015.

PEREIRA, B.; SILVA, M.; NUNES, B. **Descrever o bullying na escola: estudo de um agrupamento de escolas no interior de Portugal.** Revista Diálogo Educacional, v. nine, n. 28, p. 455-66, set. /dez. 2009.

PAUL, S., SMITH, P. K., & Blumberg, H. H. ***Police Investigating legal aspects of cyberbullying*****.** Psicothema, 24(4), 640-645,2012.

SIEGEL, Sidney. **Estatística Não-paramétrica Para as Ciências do Comportamento**. São Paulo: McGraw-Hill, 1975.

SIEGEL, S., CASTELLAN, Jr., N. J., **Estatística não-paramétrica para ciências do comportamento.** São Paulo: Bookman (Artmed), 2006

SEIXAS, R. S. **Violência escolar: metodologias de identificação dos alunos agressores e/ou vítimas.** Análise Psicológica, 2(23), p.97-110,2005.

SEBASTIÃO, J., ALVES, M. G., & Campos, J. **Violência na escola: das políticas aos quotidianos. Sociologia, Problemas e Práticas**, 41, 37-62,2003.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 3. ed. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2015.

VANDEBOSCH, H., & VAN Cleemput, K. ***Cyberbullying among youngsters: profiles of bullies and victims***. New Media & Society, 11(8), 1349-1371.

WACHS, S., WOLF, K. D., & Pan, C. ***Cybergrooming: Risk factors, coping strategies and associations with cyberbullying. Psycothema****,* 24, 628-633, 2012. Retirado de http://www.psicothema.com/pdf/4064.pdf

WALRAVE, M., & HEIRMAN, W. ***Cyberbullying: Predicting victimisation and perpetration*****.** Children & Society, 25(1), 59-72, 2011.

ZABALA, **Antoni. A prática educativa: Como ensinar.** Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZABALA, Antoni. **Enfoque Globalizador e Pensamento Complexo: uma proposta para o currículo escolar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

11 a 13 JUNHO 2020
IV CONEPI
IV CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO & PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES
conepi.contatosempreendimentos.com.br
CCHLA (UFPB) João Pessoa, PB

DESIGN E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONTRIBUIÇÕES AO DESENVOLVIMENTO DA MODALIDADE TÁTIL DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA VISUAL

GUIMARÃES, Márcio James Soares, Doutor em Design
Universidade Federal do Maranhão
marcio.guimaraes@ufma.br

MOURA, Mônica, Doutora em Comunicação e Semiótica
Universidade Estadual Paulista (PPG Design) Orientadora
monica.moura@unesp.br

DOMICIANO, Cassia Leticia Carrara, Doutora em Estudos da Criança
Universidade Estadual Paulista (PPG Design) Coorientadora
cassia.carrara@unesp.br

RESUMO

Este artigo apresenta uma experiência de atuação do Design no campo da Educação Inclusiva que envolve o planejamento de materiais didáticos. O percurso metodológico adotado partiu do projeto e desenvolvimento de um conjunto de materiais didáticos inclusivos que foram aplicados em uma pesquisa de campo em instituição especializada na educação de crianças com deficiência visual. Os resultados apresentam dados relacionados ao desenvolvimento da modalidade tátil na execução de uma tarefa, sob a perspectiva do conceito de esquema motor, formulado por Richard Schmidt (1982), assim, este estudo aborda a questão de como o design pode contribuir para a educação inclusiva, gerando produtos que estimulem a modalidade tátil.

Palavras-chave: Design, Design Inclusivo, Modalidade Tátil, Deficiência Visual**,** Materiais Didáticos Inclusivos.

1 INTRODUÇÃO

Um grande desafio do design na atualidade é ser desenvolvido em uma esfera de atuação que compreenda a complexidade e diversidade das pessoas que vivem a realidade deste tempo e, assim,

pensa-se que a busca para a melhoria real da qualidade de vida se configura como uma das possibilidades em que o design pode contribuir, indo ao encontro de soluções para os problemas sociais contemporâneos, onde um dos aspectos mais proeminentes e, também, complexos, é a inclusão.

Neste sentido, o design caracteriza-se como atributo indispensável ao processo de desenvolvimento de produtos editoriais e recursos com finalidades didáticas. Os campos do *Design para a Educação*[100] e *Design da Informação*[101] consideram o estudo de metodologias, métodos, processos e práticas projetuais dedicadas ao ensino e aos sistemas de informação, propiciando pleno exercício de seu objetivo prioritário: atender à diversidade humana. Este estudo discute o papel dos materiais didáticos no desenvolvimento do comportamento sensório-motor de crianças com deficiência visual, aplicado à elaboração de tarefas que envolvem a percepção háptica, o tato ativo[102]. Para isso, estabeleceu-se um diálogo com os preceitos do conceito de esquema motor, formulado por Richard Schmidt (1982). Como resultado, serão apresentados um relato e análise das atividades de pesquisa e de observações a respeito do comportamento sensório-motor efetuado por estudantes de uma escola especializada na educação de crianças cegas e com baixa visão.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo geral: investigar a questão de como o design pode contribuir para a educação inclusiva, gerando produtos que estimulem a modalidade tátil.

1.1.2 Objetivos específicos: desenvolver materiais didáticos hápticos; realizar análise de uso dos materiais; identificar o comportamento motor realizado pela criança com deficiência visual.

2 METODOLOGIA

[100] O Design para a Educação relaciona-se a um processo que alia práticas projetuais interdisciplinares do design à Educação, resultando na possibilidade de desenvolvimento de projetos direcionados aos meios de ensino e aprendizagem abrangendo o desenvolvimento de produtos e/ou serviços.

[101] O Design da Informação ocupa-se do estudo e prática de se trazer clareza e compreensibilidade aos produtos informacionais das mais diversas áreas de conhecimento e meios de atuação da informação: verbal, pictórica ou esquemática.

[102] O tato ativo é aquele em que a informação é buscada de forma intencional, envolvendo não somente o uso dos tecidos subjacentes e receptores da pele, como ocorre no tato passivo, mas a excitação de músculos e tendões, envolvendo uma articulação sensório-motora.

Sendo uma pesquisa na qual prevaleceu a participação ativa dos sujeitos, com interesse pelo conhecimento do impacto da experiência no ambiente escolar, optou-se pela abordagem qualitativa, adotando os seguintes passos:

1. Revisão sistemática e assistemática de estudos e manuais que tratam do desenvolvimento e análise de materiais pedagógicos para a pessoa com deficiência visual;
2. desenvolvimento dos instrumentos de análise;
3. avaliação dos instrumentos por especialistas;
4. pesquisa de campo utilizando método desenvolvido por Evelyn Arizpe e Morag Styles (2004);
5. análise dos processos de leitura e interpretação.

Estes procedimentos foram aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisas da Plataforma Brasil (Parecer Nº 2.450.094), contemplando as recomendações dispostas na Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde - Ministério da Saúde (BRASIL, 2016).

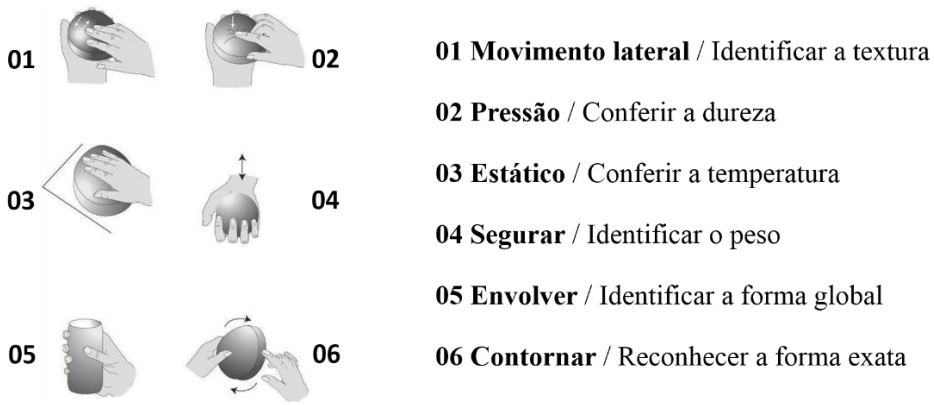
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A educação da criança com deficiência visual requer adaptação de conteúdos didáticos nos quais o uso da imagem é fundamental à compreensão de um conceito, especialmente quando o conceito apresentado ultrapassa os limites da descrição oral, exigindo o contato com uma representação tátil que melhor o represente. Quando disponíveis, estes recursos auxiliam educadores e fisioterapeutas no desenvolvimento de competências motoras que possibilitam à criança o comportamento motor adequado, proporcionando as capacidades sensório-motoras necessárias aos processos de identificar e assimilar as informações táteis.

A falta de visão ou a não totalidade de uso das respostas visuais, afeta o desenvolvimento de modo amplo e acumulativo, uma vez que, segundo a teoria piagetiana, a criança passa por diferentes estágios críticos de aprendizagem (PIAGET,2004). O processo de estímulo à percepção háptica deve ser progressivo, feito inicialmente com a utilização de objetos que caibam na mão da criança e, posteriormente, com objetos maiores que exijam movimentação e articulações motoras de maior amplitude para que se efetue a apreensão tátil.

A pesquisadora Yvette Hatwell, apresenta as principais procedimentos relacionados à preensão manual e as propriedades percebidas (HATWELL et al., 2003):

Figura 01: Procedimentos de estímulo a preensão manual



Fonte: Adaptado pelos autores a partir de HATWELL et al. (2020)

Estes procedimentos, quando amparados pelo uso de materiais didáticos desenvolvidos para o estímulo à percepção háptica, promovem que, através do tato, as crianças ampliem suas capacidades de distinguir aspectos distintos, como textura, temperatura, forma e até mesmo relações espaciais, estabelecendo comparação entre dois objetos, por exemplo, associando as informações apreendidas à formação de uma imagem mental.

Ao argumentar sobre como os seres humanos armazenam informações referentes ao comportamento motor, Richard Schmidt (1982) apresenta a ideia de que os movimentos humanos parecem realizados pelo uso de programas motores[103] pré-estruturados e pela escolha dos movimentos mais apropriados, armazenados ao longo da vida.

Deste modo, os seres humanos recorrem aos programas motores utilizando partes destes, criando associações entre diferentes programas a fim de obter uma melhor alternativa de solução, e que, talvez, seu armazenamento seja realizado de forma a contribuir para que estas associações sejam feitas rapidamente. A solução apresentada por Schmidt (1982), é que o programa motor é generalizado, podendo ser utilizado de diferentes formas, portanto, amplia-se as possibilidades de resultados que podem ser corroborados pela análise da duração total, força aplicada, aspectos espaciais, tamanho do movimento, e outros aspectos aos quais o autor chama de parâmetros do programa.

[103] O programa motor é o conjunto de comandos motores que é pré-estruturado no nível executivo e que define os detalhes essenciais de uma ação habilidosa (SCHIMIDT & WRISBERG, 2001).

O parâmetro da duração total, às vezes chamado de velocidade, é comprovado pela constatação de que quanto mais rápido o movimento é executado, denota-se que ele foi bem aprendido, internalizado. O parâmetro da força total aponta que havendo um bom entendimento dos princípios físicos exigidos por um movimento, o sujeito tem condições de melhor definir a quantidade de força necessária a executar um movimento e atingir o objetivo que lhe fora apresentado. Também a escolha do posicionamento do corpo de forma a permitir uma melhor execução da tarefa configura-se um parâmetro, o parâmetro espacial. Estes parâmetros citados são calculados segundo outro parâmetro, o do tamanho do movimento, pois este é determinante aos cálculos exigidos para cumprir o objetivo.

Quando uma pessoa executa um movimento, ela tende a "medir" a situação e selecionar o programa motor adequado. Uma ação que vista em detalhe, é orientada por uma sequência de decisões: o programa é selecionado entre os diversos programas memorizados, em seguida é armazenado de forma a permitir seu uso; logo se determina as condições iniciais de resolução da situação com base em informações do ambiente; se toma uma decisão; por fim, aplicam-se os parâmetros do programa generalizado.

Os parâmetros são parte do processo, o conceito de esquema consiste no armazenamento contínuo de parâmetros apropriados, assim, a formação do esquema decorre do armazenamento, seleção, combinação e formatação de uma resposta.

No transcorrer das experiências surgem padrões, parte destes padrões poderão ser utilizadas na resolução de situações futuras, exigindo do sujeito uma produção de respostas (lembranças) que o auxiliarão a medir, identificar e selecionar o esquema adequado à solução. Após a seleção dos parâmetros, estes são aplicados ao programa motor e a resposta é iniciada e executada. E a partir de seu resultado, acerto ou erro, ambos úteis, as novas informações são armazenadas retroalimentando o ciclo que envolve o conceito de esquema. Estas informações serão aprimoradas pelo reconhecimento e pela variabilidade de prática.

Ao manipular objetos, as mãos podem aferir uma grande quantidade de informações sensoriais, como a massa, a textura, a forma, as dimensões, os aspectos térmicos e estruturais de um objeto. Os dedos humanos são sensíveis e aptos a "escanear" as características que distinguem um objeto de seus similares (HIRN, 2009; NIELSEN, 2001).

Ana Francisca Costa (2013) e João Barreiros & Carlos Neto (2005) afirmam que durante os dez primeiros anos de vida, a criança apresenta grande evolução no desenvolvimento da coordenação motora, sob influência de fatores biológicos que determinam ações específicas, de fatores

socioculturais que orientam seu desenvolvimento individual e da acumulação de experiência motora, estruturais e espontâneas.

Contudo, é durante o período pré-escolar que a criança se encontra mais propícia à estimulação da aprendizagem das habilidades motoras básicas e apresenta maior disposição física e cognitiva para assimilar a influência externa. Assim, a educação pré-escolar deverá garantir exercícios de motricidade fina de modo a permitir que a criança domine melhor seu corpo, desenvolvendo autonomia para executar tarefas (COSTA, 2013, p.20). A competência motora, de acordo com David Gallahue, proporciona benefícios físicos e psicossociais no que se refere ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da criança (GALLAHUE, 2002, p.49).

O desenvolvimento do senso tátil é indispensável à criança com deficiência visual. Ao explorar imagens e figuras táteis, a criança pode desenvolver habilidades motoras e apreender a força necessária que deve ser aplicada nos dedos, a fim de executar tarefas que envolvam o uso das habilidades motoras finas, como o alcance direcionado, rotação de punho, agarrar e empurrar.

A progressão da coordenação motora fina, durante a primeira infância, representa um importante pré-requisito ao desenvolvimento global da criança. O domínio dessa habilidade motora refletirá nas tarefas diárias como vestir-se, escrever, cortar, brincar etc. (PIEK *et al*., 2012), portanto, as crianças com deficiência visual devem ser estimuladas a desenvolver a motricidade fina e a coordenação óculo-manual, amparada pelo uso de outros sentidos (compensação) associados ao uso de recursos planejados para tal finalidade.

A compensação sensorial, segundo Lev Vygotsky (1997), é o processo substitutivo que garante o desenvolvimento humano. Para Luzia Guacira Silva, o conceito de compensação preconizado por Vygotsky, aponta que a falta de visão não conduz automaticamente, à substituição da visão pela audição, mas às dificuldades impostas pela cegueira, levando a pessoa cega a um maior desenvolvimento de determinadas superestruturas psicológicas como a memória, a atenção e as habilidades comunicativas (SILVA, 2017; VYGOTSKY, 1997). Segundo Harold Griffin & Paul Gerber (1996), o desenvolvimento da modalidade tátil é bem definido quando:

- oportuniza a formação de uma consciência tátil da forma e da textura dos objetos;
- estimula o reconhecimento da estrutura e da relação das partes com o todo;
- possibilita a compreensão das representações gráficas em um determinado contexto;
- proporciona a utilização de outras simbologias (como o sistema Braille, por exemplo).

Esperanza Ochaita & Jesús Rosa (1995) relatam que as crianças cegas apresentam-se bastante atrasadas nas etapas de desenvolvimento das funções simbólicas em comparação às crianças videntes; segundo os autores, somente por volta dos seis anos superam este atraso porque a estimulação e a rotina escolar passam a lhes proporcionar melhores oportunidades de construção de imagens de si mesmas e das outras pessoas, a entender as relações sociais e o jogo da imitação de ações da vida diária (argumento que sustenta a teoria piagetiana do jogo simbólico), através de treino e orientação verbal.

Yvette Hatwell (2003) investigou as características das ações desenvolvidas por crianças cegas e videntes no estágio das operações concretas. A pesquisadora identificou que as crianças cegas avaliadas apresentavam um atraso de 3 a 4 anos no desenvolvimento das operações relacionadas à percepção espacial e nas operações lógicas necessárias à manipulação de objetos. Todavia, em atividades que exigiam verbalidade, as crianças cegas apresentavam rendimentos similares aos das videntes.

O estágio das operações concretas, o desenvolvimento infantil ocorrido entre os 6/7 anos e que se estende até aos 11/12 anos de idade, é caracterizado pela ação mental reversível, conceito elaborado por Jean Piaget (2004) para definir o estágio em que a criança reorganiza verdadeiramente o pensamento, passando a compreender o mundo com maior realismo, deixando de confundir o real com a fantasia. Esse estágio é marcado pela capacidade que a criança adquire de compreender outras perspectivas além da sua, desenvolvendo o pensamento lógico, a formalização de conceitos e a competência de realizar operações mentais mais elaboradas diante dos objetos e situações, da realidade concreta, segundo o autor.

Duas competências são fundamentais à aquisição desse processo: a reversibilidade e a descentração. A reversibilidade é a capacidade de anular um processo realizado, retornando aos elementos iniciais do problema. A descentração é a capacidade de observar e identificar as partes, compreendendo o todo e as relações envolvidas entre as partes que o formam, permitindo ainda, que a criança adquira noções de conservação da matéria como peso, volume, dimensão, etc. Estas competências fundamentam o processo de leitura háptica.

4 RESULTADOS E DICUSSÃO

A abrangência de resultados oriundos da revisão sistemática integrou um agrupamento de informações proveitosas à formulação de requisitos projetuais para a produção da imagem tátil e de materiais pedagógicos hápticos. Estes requisitos possibilitaram a elaboração de um conjunto de materiais: um livro ilustrado inclusivo (que também pode ser utilizado como jogo da memória); um conjunto de imagens táteis; um jogo de encaixe; e representações tridimensionais das personagens humanas.

Figura 02: Materiais didáticos desenvolvidos para a análise



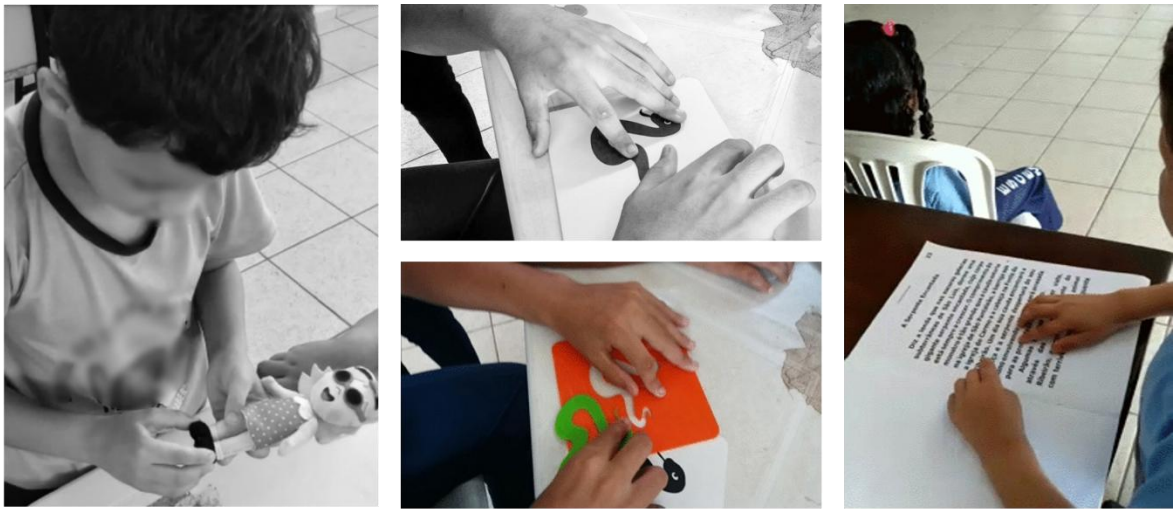
Fonte: Márcio Guimarães (2020)

A partir da elaboração do sistema de produtos didático-pedagógicos produzidos com base na triagem de recomendações desenvolvidas por pesquisadores acadêmicos e instituições especializadas, realizou-se uma pesquisa de campo envolvendo a participação de crianças e adolescentes com deficiência visual e, ainda, pela interação desse grupo com crianças videntes, verificando a efetividade de uso dos materiais como produtos inclusivos.

Empregando o método de análise qualitativa associado à metodologia de leitura e interpretação de imagens (ARIZPE & STYLES, 2004), buscou-se identificar, analisar e verificar se as recomendações técnicas empregadas na produção dos materiais didáticos desenvolvidos promoveram visualidade tátil, no sentido de preservar, através de seus elementos morfológicos, as representações semânticas necessárias à interpretação da imagem, pela criança cega. Como resultado, o estudo aponta recomendações à elaboração de materiais didáticos inclusivos em diferentes escalas de produção.

Durante a realização dos testes de uso dos materiais, pode-se observar que as propriedades intrínsecas - tais como tamanho, forma, textura e peso - afetam o posicionamento da mão e dos dedos em relação ao objeto, enquanto as propriedades extrínsecas - distância, localização e orientação - influenciam a trajetória do braço e da mão em direção ao objeto. O tamanho exerce influência sobre o tipo de preensão que a criança exerce ao pegar um objeto. A forma tem menor incidência nesta definição.

Figura 02: Testes de uso dos materiais



D M 7 C CG
Ela é cega. **[...]**
Ela usa óculos escuros o tempo todo.

D M 14 BV G
Eu vou conseguir!
Menino com baixa visão profunda
Não enxergou a cobra em 100% de preto.

B M 8 C CA
Menino lendo seu livro favorito
Leitura do sistema Braille com apenas uma mão, enquanto gesticula com a outra mão.

Fonte: Márcio Guimarães (2020)

Conforme apontado pelos autores que fundamentam este estudo: foi percebido que no desenvolvimento da modalidade tátil, as crianças com deficiência visual, decorre do armazenamento, seleção, combinação e formatação de uma resposta; e que no transcorrer das destas experiências, surgem padrões de comportamento motor que serão rememorados e utilizados em situações futuras, auxiliando a criança a medir, identificar e selecionar o esquema motor adequado à solução de um problema. Esta competência é similar à desenvolvida pela criança sem deficiência visual, no entanto, deve ser estimulada pela oferta de materiais didáticos e experiências de vida.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao explorar objetos e imagens táteis, a criança desenvolve habilidades motoras e apreende a força necessária que deve ser aplicada nos dedos, a fim de executar tarefas que envolvam o uso das habilidades motoras finas, como o alcance direcionado, a rotação de punho, agarrar e empurrar. Estas ações são essenciais ao aprendizado do sistema Braille, à leitura de mapas, assim como no uso das tecnologias assistivas que lhe auxiliarão a obter um melhor desempenho de mobilidade.

Esta experiência de pesquisa fez parte de um processo de doutoramento em design desenvolvido pelos autores (orientando, orientadora e coorientadora) e configura-se como ponto inicial de uma investigação que será ampliada em estudos posteriores, priorizando a participação ativa, colaborativa e interdisciplinar com os diversos atores envolvidos na educação da criança com deficiência visual em um ambiente escolar inclusivo.

REFERÊNCIAS

ARIZPE, Evelyn; STYLES, Morag. **Lectura de Imágenes:** los niños interpretan textos visuales. México: FCE, 2004.

BARREIROS, João; NETO, Carlos. **O desenvolvimento motor e o gênero**. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, 2005.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510**, de 7 de abril de 2016. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 maio 2016. Seção 1. p. 44-46. Disponível em: http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf Acesso em 21/08/2017.

COSTA, Ana Francisca A. **O desenvolvimento da motricidade fina**: estudo de intervenção com crianças em idade pré-escolar. Dissertação (Mestrado). Viana do Castelo, Portugal: Instituto Politécnico de Viana do Castelo, 2013. Disponível em: http://repositorio.ipvc.pt/bitstream/20.500.11960/1392/1/Ana_Costa.pdf. Acesso em 18 de fev. de 2018.

GALLAHUE, D. L. Desenvolvimento motor e aquisição da competência motora na educação de infância. In: SPODEK, B. **Manual de Investigação em Educação de Infância**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkien, 2002.

GRIFFIN, Harold; GERBER, Paul. Desenvolvimento tátil e suas implicações na educação de crianças cegas. **Revista do Instituto Benjamin Constant**, Ed. 05. Rio de Janeiro: IBC, 1996.

GUIMARÃES, Márcio James Soares. **Design Inclusivo na Contemporaneidade**: diretrizes ao desenvolvimento de materiais didáticos acessíveis a crianças cegas e com baixa visão. Tese (Doutorado). Bauru: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP, Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/192977>. Acesso em 17/07/2020.

GUIMARÃES, Márcio; MEDOLA, Fausto; MOURA, Mônica; DOMICIANO, Cássia;

FARIAS, Bruno. Projetando o livro ilustrado adaptado a crianças com deficiência visual. In:

PASCHOARELLI, L.; MEDOLA, F. **Tecnologia Assistiva**: desenvolvimento e aplicação. Bauru: Canal 6 Editora, 2018.

HATWELL, Yvette; STRERI, Arlette; GENTAZ, Édouard. (orgs.) **Touching for Knowing**. Philadelphia: John Benjamins, 2003.

HIRN, H. **Pre-maps: na Educational Programme for Reading Tactile Maps**. Dissertação (Mestrado). Faculty of Behavioural Sciencial at the University of Helsinki. Helsinki, 2009. Disponível em: https://pdfs.semanticscholar.org/6595/4a07f934c301e8f5e9e8af1081803d17bd0e.pdf. Acesso em 6 de março de 2016.

NIELSEN, Lilli. How the approach of guiding the hands of the visually impaired child can disturb his opportunity to build up strategies for tactile orientation. **The British Journal of Visual Impairment**, 14(1), p. 29–31, 1991.

OCHAITA, E.; ROSA, A. Percepção, ação e conhecimento nas crianças cegas. In: Coll, C., Palácio, J.& Marchesi, A. (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. Porto Alegre : Artes Médicas,. v.3, cap.12, p.183-197, 1995.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo, sonho, imagem e representação. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

PIEK, J.; HANDS, B.; LICARI, M. Assessment of motor functioning in the preschool period. **Neuropsychology Review**, Nº22, p. 402 – 423, 2012.

SCHMIDT, R. A. Editor: Kelso, J. A. Scott. **Human Motor Behavior An Introduction**. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlabaum Associates Publishers. 1982.

SCHMIDT, Richard; WRISBERG, Craig. **Aprendizagem e Performance Motora**, Porto Alegre: Artimed, 2001.

SILVA, Luzia Guacira dos Santos. **Cartas Pedagógicas**: processo de ensinar a quem enxerga sem o sentido da visão. São Paulo: Paulinas, 2017.

VYGOTSKY, Lev. El niño ciego. In: **Obras Escogidas V:** fundamentos de defectologia. Madrid: Visor. p. 99-113, 1997.



A INSTRUÇÃO NORMATIVA N.001 DE 30 DE JANEIRO DE 2018 FRENTE A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TDAH NO SISTEMA PÚBLICO DE EDUCAÇÃO NO ESTADO DO ACRE

COSTA, Jhonathan Martins
(SEME/RB) Mestre em Educação
jhonacreano@yahoo.com.br

RESUMO

Este trabalho pretende analisar a importância da ludicidade no contexto educacional referente as novas conquistas adquiridas por educandos acreanos identificados com Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade – TDAH, no sistema público de educação básica do estado do Acre. O TDAH, é um tipo de transtorno que tem sido cada vez mais frequentemente identificado em estudantes brasileiros, todavia, apesar de vários projetos de lei aguardando tramitação no congresso nacional os alunos com este transtorno não são reconhecidos pela legislação nacional como público-alvo do atendimento educacional especializado - AEE, dependendo assim, da normatização dos sistemas de ensino estadual ou municipal para que este aluno venha a receber um apoio individualizado. A secretaria de educação e esporte do estado do acre publicou um documento legislando sobre o assunto, sendo ele a instrução normativa n. 001 de 30 de janeiro de 2018, responsável por além de reafirmar as garantias já constituídas em lei, o direito ao serviço do AEE a alunos com transtornos específicos da aprendizagem, e consequentemente estudantes com TDAH. Portanto, pode-se dizer que este trabalho busca levar a compreensão do que é o TDAH, de como este estudante tem seus direitos preservados por meio desta instrução normativa bem como as formas de atuação do profissional do AEE junto a este educando.

Palavras-chave: Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade. Educação Especial. Política Educacional. Atendimento Educacional Especializado.

INTRODUÇÃO

Uma escola cada vez mais receptiva as diferenças fizeram com que recebesse um público cada vez mais variado, levando alguns profissionais a insônia, embutidos pelo discurso de que não estavam preparados para tal “inclusão”, que não possuem formação para tal atuação e que a escola não estaria estruturada para recebe-los. Diante de todos aqueles que compõem o público-alvo do

ensino especial nos últimos anos os educandos identificados como Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade – TDAH, tem aumentado de forma significativa.

Dentre os transtornos conhecidos no mundo todo o TDAH apresentasse como um dos mais diagnosticados, podendo ser identificado em torno de até 5% da população mundial, afetando mais pessoas do sexo masculino. Um dos fatores que dificultam o diagnóstico do TDAH dar-se justamente pelas especificidades serem facilmente identificada em grandes grupos de pessoas, no qual acabam levando o diagnóstico para outras hipóteses. Inviabilizando todo um apoio educacional especializado a este educando.

Assim, quando se refere ao diagnóstico do sujeito com TDAH, se fala em uma investigação no qual deve ser realizada por uma equipe de multiprofissionais, onde educadores, médicos e psicólogos atuam em conjunto a fim de afirmar ou refutar a hipótese do TDAH. A identificação faz-se importante para aprimorar a forma de trabalho a este indivíduo, principalmente por estarmos falando de um transtorno que não tem cura, apenas tratamento, de forma medicamentoso e/ou terapias.

A exemplo disto o governo do estado do Acre, publicou por meio da secretaria de educação e esporte – SEE/AC, uma instrução normativa n. 001 de 30 de janeiro de 2018 no qual regulamentou a atuação do professor de atendimento educacional especializado dentro da educação básica do estado do Acre, assim, para além de afirmar como público alvo as três categorias garantidas em legislação pelo governo federal (pessoas com deficiência, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação) redigiu mais uma categoria a de "transtornos específicos da aprendizagem", inserindo portanto, alunos com transtorno de déficit de atenção com hiperatividade como público alvo do AEE e consequentemente da modalidade de ensino especial.

Mediante as informações prestadas a SEE/AC por meio de sua coordenação de ensino especial reconhecerem o "transtorno específicos da aprendizagem" como sendo estudantes que demostram déficits em seu processo de aprendizagem, tanto na percepção como no processamento da informação. Estando estas especificidades inerentes a alunos na fase escolar inicial, incidindo no comprometimento da aprendizagem da leitura, matemática e escrita. Portanto, para além do TDAH, também se reconhece como transtorno especifico da aprendizagem estudantes com dislexia, discalculia e disgrafia.

A instrução normativa n.001 de 30 de janeiro de 2018 - SEE/AC, especifica as etapas de trabalho que devem ser concluídas pelo professor do AEE, dentre eles, aprofunda-se: a observação, a confecção do estudo de caso, apresentação de um plano que norteará o atendimento educacional

especializado, cronograma de atendimento, caderneta de registro diários, portfolio contendo todas as atividades realizadas pelos alunos e o relatório final no qual o profissional responsável pelo AEE constará sua avaliação descritiva do aluno com relação ao ano letivo. Sendo estas atribuições intrínsecas ao trabalho do professor do AEE.

No que se refere ao trabalho deste profissional em cooperação para com os demais professores, dentro de uma perspectiva de educação inclusiva, temos; a análise e adaptação quando necessário do currículo, bem como das metodologias almejando o sucesso do conteúdo programático, o auxílio das tecnologias assistivas a fim de que todos da escola possam se valer destas ferramentas, confecção de matérias didáticos e adaptação quando necessários de utensílios e matérias que devem ser utilizados no cotidiano do aluno, quando o mesmo tem dificuldade de utiliza-los, enfim, toda essas ações do professor do AEE devem ocorrer em parceria com o professor regente, para que assim, genuinamente possamos concretizar uma educação especial inclusiva de fato.

Para além do trabalho do professor do AEE com o estudante com TDAH e a parceria de trabalho em prol do ensino inclusivo a ser realizada junto aos professores regentes e demais profissionais que atuam na escola, temos que evidenciar também as ações que devem ser realizadas por este profissional junto a família destes alunos, afinal a família são os indivíduos que passam o maior tempo com estes alunos, portanto, é fundamental que a família esteja participando do planejamento escolar, reforçando as ações que favoreçam à melhorar ou eliminação das especificidades do TDAH que prejudica o desenvolvimento do aluno, além de fazer-se presente nos eventos promovidos pela escola.

Desde 2008, com a promulgação da Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva e pós promulgação da instrução normativa n. 001 de 30 de janeiro de 2018 – SEE/AC, o estado se mostra favorável ao ensino especial inclusivo, portanto, a escola não pode mas valer-se do discurso de que não reúnem condições para receber estes alunos, tendo que a cada dia mais intensificar suas responsabilidades, atuando na formação de salas receptivas a diversidade, professores flexíveis as mudanças didáticas e avaliativas.

1.1.OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral:

Revisar as políticas, instrumentos e orientações técnicas a respeito da oferta da educação especial e do atendimento educacional especializado – AEE a alunos com transtorno déficit de atenção com hiperatividade - TDAH emitido pelo Ministério da Educação do Brasil e da Secretaria Estadual de Educação do Acre.

1.1.2 Objetivos Específicos:

- Investigar os conceitos que regem o entendimento do TDAH reconhecido pela Organização Mundial da Saúde (OMS)
- Analisar as orientações sobre educação especial do MEC e da Secretaria de Educação do Estado do Acre, por meio da Instrução Normativa N001 de 30 de janeiro de 2018.
- Explicitar a importância do direito a inclusão de alunos com TDAH no atendimento educacional especializado.

2. METODOLOGIA

A metodologia foi qualitativa, no qual atenderá o objeto desejado, oriundo do debruçamento sobre as políticas, orientações e documentos referentes ao trato de alunos com transtorno de déficit de atenção com hiperatividade e o direito ao acesso ao atendimento educacional especializado.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Pesquisas apontam que o TDAH é um tipo de transtorno muito comum, estima-se que entre 3% a 5% da população mundial seja afetada, estando seu diagnóstico vinculado, a apresentação de algumas especificidades apresentadas no transtorno interferindo de forma crônica o comportamento da criança por mais de 6 meses ininterruptamente em diversos ambientes, ainda na busca de melhor compreender o TDAH, os estudos apontam alguns fatores que podem contribuir para que uma pessoa tenha o transtorno, sendo um deles os aspectos vinculados a heterogeneidade, como aponta ROHDE (2003):

> O TDAH é uma síndrome heterogênica, de etiologia multifatorial, dependente de fatores genéticos-familiares, adversidades biológicas e psicossociais, caracterizada pela presença de um desempenho inapropriado nos mecanismos que regulam a atenção, a reflexibilidade e a atividade motora. Seu início é precoce, sua evolução tende a ser crônica, sem repercussões significativas no funcionamento do sujeito em diversos contextos de sua vida. (ROHDE, 2003, p. 05)

Já segundo a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (CID-10, 2011), apresenta o transtorno da seguinte forma:

> O TDAH está no grupo de transtornos caracterizados, por início precoce, durante os cinco primeiros anos de vida, apresentando falta de perseverança nas atividades, que exigem envolvimento cognitivo, e tendência a passar de uma atividade a outra sem acabar nenhuma, associadas a uma atividade global desorganizada, descoordenada e excessiva. (ARTMED, 2011, p. 131).

O que preocupa toda a sociedade é o fato de tais especificidades por serem comuns no ser humano, acabar sendo mal diagnosticado, sabemos que apesar do número crescente de educandos identificados com TDAH, ainda há muitos estudantes sofrendo com este transtorno sem o apoio devido, muitos são rotulados como crianças más educadas o que acabará influenciando negativamente no seu processo de ensino-aprendizagem, estando muitas vezes este mau comportamento vinculado as características de hiperatividade. Antunes (2001), relata muito bem sobre isso, ao dizer que ela é:

> Condição infantil de atividade excessiva e, aparentemente, incontrolável. Muitas crianças que pais e professores normalmente rotulam de "hiperativas" são apenas mais ativas que seus pais e professores foram ou desejariam que fossem. A hiperatividade somente se manifesta quando existem comprometimentos na manutenção da atenção para diferentes atividades. A criança, por exemplo, que não presta atenção à aula, mas presta muita atenção ao jogo, não revela distúrbio de atenção, típico da hiperatividade. A hiperatividade pode ser tratada com drogas relacionadas ao grupo das anfetaminas, somente ministradas por especialistas após a óbvia constatação dessa condição. Em muitos casos a hiperatividade permanece até o final da adolescência (ANTUNES, 2001, p.127)

Diante das informações expostas, a respeito do diagnóstico do TDAH entende-se que deve haver uma investigação por um corpo de multiprofissionais, tendo entre eles os agentes clínicos que estando baseados em relatos escritos e orais da família e da escola a respeito das especificidades apresentadas pela criança caracteriza-se o transtorno. O mesmo, após descartar outros tipos de transtornos faz com que a probabilidade sobre o TDAH aumente compreendendo toda esta sintomatologia, conforme expõem a seguir a Associação Brasileira de Déficit de Atenção (2012):

> O diagnóstico do TDAH (DDA) - Déficit de Atenção começa com uma extensa análise clínica do caso por um especialista em TDAH e comorbidades, quando são analisadas as características cognitivas, comportamentais e emocionais: histórico familiar, desenvolvimento infantil, vida escolar e profissional; relacionamentos, dificuldades e

> expectativas relacionadas às queixas do cliente, que possam estar relacionadas à distração, hiperatividade/agitação e impulsividade. (ADBDA, 2012).

Sobre o diagnóstico ressalta-se que não há um exame específico para a identificação do transtorno, recaindo, portanto, a tarefa de identificação num processo de várias facetas e de ampla avaliação. Tendo que, ser bastante minucioso na avaliação dos sintomas por se assemelharem a diversos outros transtornos. Sobre estes percalços, Cezar e Machado (2007), relataram que;

> Este assunto demonstra ainda não haver consenso científico, existindo muitas lacunas a serem preenchidas com pesquisas mais abrangentes, que considerem as diferenças sociais e culturais. A análise da literatura sobre esse transtorno, aponta dificuldades para o diagnóstico e intervenção com crianças consideradas portadoras de T.D.A.H., devido à falta de clareza e sua delimitação frente a outros quadros com sintomas semelhantes. (CEZAR; MACHADO, 2007, p. 21).

Diante do que já foi exposto, conclui-se que está investigação deve ser realizada mediante um trabalho de multiprofissionais, que envolva relatórios dos professores do indivíduo, acompanhamento médico, psicológico e familiar. A respeito das competências inerentes ao psicólogo, vale ressaltar que este profissional possui um papel fundamental no que tange desde a observação para identificação até o acompanhamento do sujeito diagnosticado com TDAH, e sobre seu trabalho para o diagnóstico ressalta-se que:

> [...] o papel do psicólogo/neuropsicólogo se faz muito importante pois são profissionais habilitados para o manejo de instrumentos clínicos que avaliam o funcionamento de diversas funções cognitivas, tornando possível o auxílio no diagnóstico diferencial dos transtornos neuropsiquiátricos (a exemplo do TDAH), investigar a natureza e a severidade das alterações cognitivas ou do comportamento, reavaliar a evolução dos quadros e ainda planejar uma reabilitação voltada para as alterações cognitivas/dificuldades de cada paciente (SILVA, 2003, p.13).

O sistema educacional brasileiro passou por significativas mudanças nos últimos anos, o ensino especial adotou uma nova postura, a fim de que a sociedade pudesse mudar o seu entendimento a respeito da modalidade de ensino especial, pois, a visão que se tinha é que estes estariam a dispor apenas dos educandos que apresentassem algum tipo de deficiência, no entanto, o trabalho realizado pela Secretaria de Educação Especial, vinculada ao MEC junto as coordenações de ensino especial propagaram a real formatação do qual se tem como público-alvo nesta modalidade de ensino.

> Considera-se público-alvo do AEE: a. Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. b. Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotipias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome

> de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. c. Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (Decreto nº 6.571/2008).

De acordo com o decreto publicado e exposto neste trabalho na citação anterior, o público-alvo do Atendimento Educacional Especializado – AEE é bastante específico e delimitado em três grupos, não sendo mencionado o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade como sendo atendido pelo serviço educacional oferecido. Para muitos estudiosos o TDAH deve ser visto sim como uma necessidade especial, portanto, recorre de um apoio educacional especializado como afirma, REIS (2011):

> [...] Uma vez diagnosticado o TDAH, esse aluno deve ser considerado como uma criança com necessidades educacionais especiais, pois para que tenha garantidas as mesmas oportunidades de aprender que os demais colegas de sala de aula, serão necessárias algumas adaptações visando diminuir a ocorrência dos comportamentos indesejáveis que possam prejudicar seu progresso pedagógico [...] (REIS, 2011, p. 08).

A prestação do serviço conhecido como AEE a educandos com transtornos específicos de aprendizagem está condicionada a alguns requisitos que devem ser preenchidos pela escola, tanto na fase inicial como no acompanhamento da gestão durante o decorrer do período letivo, sendo ele;

> Art. 2º - Para a implantação, implementação e funcionamento das salas de recursos multifuncionais, as escolas da rede pública estadual de ensino deverão atender os seguintes critérios: I - Constar no projeto político pedagógico e regimento interno da escola, o atendimento educacional especializado – AEE; II - Ter demanda de estudantes da educação especial registrados no Censo Escolar MEC/INEP; III - Disponibilizar espaço físico apropriado para o funcionamento do AEE; IV - Informar a disponibilidade de espaço físico para a oferta do AEE no Censo Escolar MEC/INEP; V - Dispor de professor habilitado para o exercício do atendimento educacional especializado; VI - Promover a articulação entre os professores do ensino comum e os profissionais da educação especial, realizando um trabalho interdisciplinar e colaborativo, em momentos de planejamento e/ou durante os momento de aula; VII - Coordenar o trabalho pedagógico da sala de recursos multifuncionais, auxiliando os professores na elaboração, execução e acompanhamento dos planos individualizados e demais instrumentos utilizados no AEE. (Instrução normativa n.001/2018 SSE/AC).

A instrução normativa n.001 de 30 de janeiro de 2018 da SEE/AC, publicada no diário oficial do estado do Acre, trata de regulamentar as diretrizes administrativas e pedagógicas sobre o atendimento educacional especializado - AEE, no âmbito da educação básica no estado do Acre. Almeja-se por meio do decreto o ingresso, a aprendizagem e a consolidação desses educandos em um sistema educacional inclusivo, sendo que incialmente além de apresentar como público-alvo deste serviço os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas

habilidades/superdotação, acrescentam como sujeitos com garantias ao serviço do AEE alunos com "transtornos específicos de aprendizagem". Mas, afinal, quais educandos fariam parte deste grupo, a normativa esclarece que:

> Art. 1º- Para fins de aplicação desta Instrução Normativa, consideram-se: [...] IV - Estudantes com Transtornos Específicos da Aprendizagem: aqueles que apresentam déficits específicos na capacidade individual para perceber ou processar informações com eficiência e precisão. Esse transtorno do neuro desenvolvimento manifesta-se, inicialmente, durante os anos de escolaridade formal, caracterizando-se por dificuldades persistentes e prejudiciais nas habilidades básicas acadêmicas de leitura, escrita e/ou matemática. Consideram-se transtornos específicos de aprendizagem: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno do déficit de atenção e hiperatividade – TDAH e distúrbio do processamento auditivo central – DPAC. (Instrução normativa n.001/2018 SSE/AC)

Para a inserção do professor do AEE na prestação do serviço ao aluno com transtornos específicos de aprendizagem, a escola deve solicitar o docente junto com uma lista de alunos público-alvo do ensino especial de forma geral a secretaria de educação, sendo que a permanência contínua deste profissional na instituição escolar deve-se ao mínimo de 10 alunos matriculados ao AEE da escola, fazendo aqui neste trabalho, portanto, a primeira crítica ao documento, pois como sabemos, a dedicação exclusiva do professor do AEE junto a escola é um dos grandes pilares para a boa prestação deste serviço, pois este profissional deve estar próximo diariamente de todos os agentes envolvidos neste processo.

> Art. 17 - Para a solicitação de profissionais da educação especial, a escola deve observar as seguintes orientações: I – Professor do AEE – Faz-se necessário esse profissional quando os estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e transtornos específicos da aprendizagem apresentarem necessidades de complementar ou suplementar a sua formação acadêmica. Nesses casos, a gestão escolar deve encaminhar solicitação ao Setor de Lotação contendo a relação de alunos com as necessidades educacionais específicas, apresentando no mínimo dez estudantes por turno. Essa solicitação será avaliada pela Coordenação de Educação Especial para as devidas providências. Nos casos em que houver menos de dez estudantes elegíveis para o atendimento educacional especializado por turno, o professor complementará a sua carga horária na mesma escola ou em outra, conforme a necessidade da Secretaria de Estado de Educação do Acre. (Instrução normativa n.001/2018 SEE/AC).

Doravante, o documento tem como um dos grandes pontos positivos a defesa do professor mediador para a atuação junto a alunos com transtornos específicos da aprendizagem, e consequentemente educandos com TDAH, fato este que não ocorre no sistema municipal de educação em Rio Branco, capital do estado. Dentre os aspetos observados para a solicitação deste profissional vinculados a nossa pesquisa temos:

> Art. 17 - Para a solicitação de profissionais da educação especial, a escola deve observar as seguintes orientações: VI – Professor Mediador – A necessidade desse profissional surge quando o estudante apresentar dificuldades acentuadas, associadas e/ou acumulativas nos aspectos da comunicação, interação social e comportamento, que possam comprometer o processo de aprendizagem. A escola deve encaminhar à Secretaria de Educação e Esporte a solicitação e o relatório de avaliação diagnóstica do estudante assinado pelo coordenador pedagógico, professor da sala de aula comum e professor da sala de recursos multifuncionais e o laudo médico, comprovando a necessidade desse profissional de apoio. Os aspectos a serem considerados na avaliação diagnóstica são os seguintes: e) Déficit de atenção e/ou hiperatividade excessiva com acentuados prejuízos para o processo de aprendizado do estudante; f) Disfunções sensoriais que prejudiquem a aquisição de competências e habilidades necessárias ao aprendizado escolar; g) Presença de comportamentos disruptivos que representem riscos para a segurança do aluno e eventualmente de terceiros. (Instrução normativa n.001/2018 SEE/AC).

Crianças que apresentam TDAH possuem severas dificuldades no ambiente escolar, afinal na maioria das vezes possuem baixo rendimento escolar, aumentando a probabilidade da repetência e consequentemente da evasão. Atrelando-se a estes fatores pode ocorrer um prejuízo no aspecto social desse educando justamente pela não interação com outros do mesmo ambiente escolar, bem como problemas de controle emocional e relação interpessoal, o que acaba por trazer prejuízo ao seu aspecto comportamental. Uma pesquisa com professores apontou as seguintes situações de alunos com TDAH (TOPCZEWKI, 1999)

> Sobre os comportamentos que podem ser observados numa criança com TDAH foram citados: inquietação, dificuldade de aprendizagem, distração, desatenção, dificuldade de concentração, fala excessiva, não para sentado, repete a mesma coisa, agitação, mudança de humor, impulsividade, hiperatividade, dispersão, indisciplina, desajeitado, desmotivação, dificuldade de interação, dificuldade de memorização, irritabilidade, ansiedade, desinteresse, dificuldade em respeitar regras.

A instrução normativa da SEE/AC n.001 de 30 de janeiro de 2018, esclarece que este trabalho é formado por três vertentes, sendo elas: o atendimento ao estudante na sala de recursos no qual busca por meio de uma didática diferenciada complementar e/ou suplementar o processo formativo deste estudante, sempre com o objetivo de eliminar as barreiras de aprendizagem e potencializar suas habilidades; a segunda área do trabalho é a ação do professor do AEE junto aos professores regentes, auxiliando no currículo, na metodologia da aula, tecnologia assistiva e processos avaliativos; a terceira e última vertente se dá com a parceria da família do aluno, aproximando-os da comunidade escolar tornando a família do educando cada vez mais participativa de todo o seu processo educacional, desde os avanços cognitivos até os aspectos sociais com a participação de todos nas atividades dentro e fora da escola. Conforme podemos verificar, a seguir:

> Art. 4º - A ação pedagógica a ser desenvolvida na sala de recursos multifuncionais deverá partir dos interesses, necessidades e dificuldades de aprendizagem específicas de cada

> estudante, complementando e contribuindo para a aprendizagem dos conteúdos na classe comum, utilizando-se ainda, de metodologias e estratégias diferenciadas, com o objetivo de desenvolver a autonomia e independência do estudante. Parágrafo único - O trabalho pedagógico do professor do AEE deverá ser realizado a partir do cumprimento de três eixos: I - Atendimento individual ou em grupo: deverá ocorrer em sala de recursos multifuncionais, com o objetivo de complementar ou suplementar a formação do estudante, estimulando o desenvolvimento dos processos educativos que favoreçam as áreas do desenvolvimento humano (cognitivo, motor e social). II - Trabalho colaborativo com professores da classe comum: será desenvolvido a partir de ações que possibilitem o acesso curricular, avaliação adequada e organização de estratégias pedagógicas que atendam as necessidades educacionais específicas dos estudantes, em articulação com o coordenador pedagógico da escola. III - Trabalho colaborativo com a família: possibilita o envolvimento e a participação da família no processo educacional do estudante.

Diante da identificação do TDAH no educando, compete a instituição escolar compreender que o mesmo é um aluno com necessidades educacionais especiais, portanto, devendo ter um apoio diferenciado, com as adaptações necessárias para que tenha assegurado o seu direito de aprendizagem igual ao dos demais colegas de sala de aula, para que isso ocorra, (SENO,2010) propõe que devemos;

> ...sentar o aluno na primeira carteira e distante da porta ou janela; reduzir o número de alunos em sala de aula; procurar manter uma rotina diária; propor atividades pouco extensas; intercalar momentos de explicação com os exercícios práticos; utilizar estratégias atrativas; explicar detalhadamente a proposta; tentar manter o máximo de silêncio possível; orientar a família sobre o transtorno; evitar situações que provoquem a distração. tais como ventiladores, cortinas balançando, cartazes pendurados pela sala; aproveitar situações que exijam movimentação para escolhê-lo como auxiliar (por exemplo, pedir que entregue os cadernos, que vá à diretoria ou que responda ao exercício na lousa); manter os alunos em lugares fixos na sala, para que seja justificado o motivo pelo qual a criança com TDAH senta sempre naquela carteira; solicitar que os pais procurem por atendimentos especializados que possam complementar o trabalho pedagógico realizado em sala de aula; encaminhá-lo para as aulas de reforço escolar, se necessário.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O avançar da ciência com o suporte das novas tecnologias tem proporcionado a descoberta de novas doenças, transtornos, tratamentos e curas para algumas delas, obtivemos nos últimos anos significativos avanços a respeito de estudos no que se referem ao comprometimento de aprendizagem dos nossos educandos, entres estes identificou-se o TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperativa, reconhecido pela Associação Brasileira de Déficit de Atenção.

Assim, entende-se que o diagnóstico de TDAH possui um certo nível alto para a sua identificação, pelo fato de ter que haver uma articulação de diversos profissionais, a fim de que haja o resultado final do processo de investigação afirmando ou refutando o TDAH sobre o educando, observação essa que se expande pelo olhar da família e da escola no que se refere aos aspectos sociais

e comportamentais e da parte clinica referenciando os aportes neuro-físicos e seus déficits apresentados por exames de imagem.

Muitas secretarias de educação, tanto no âmbito estadual como municipal não reconhecem outros transtornos, ainda não especificados em lei, como público-alvo do AEE. Buscando mudar esta realidade no dia 30 de janeiro de 2018, o então governador do estado do Acre Sebastião Afonso Viana Macedo Neves, assinou e publicou a instrução normativa n.001/2018 da Secretaria de Estado de Educação e Esporte do Acre – SSE/AC. Um documento referendado pelo prof. Marcos Antônio Brandão Lopes, na época lotado como secretário de educação.

Enfim, o governo do estado do Acre, por meio da secretaria de estado de educação e esporte SEE/AC e da coordenação de ensino especial da SEE/AC, tornaram legal por meio de um instrumento normativo diretrizes que muito se esperam que se efetivem para uma boa condução do ensino especial, na perspectiva inclusiva da educação básica do estado. Com a grata surpresa de incluir no grupo daqueles que fazem parte do público-alvo do ensino especial, alunos com Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade – TDAH e outros tipos de transtorno classificados no documento como "transtornos específicos de aprendizagem".

O atendimento educacional especializado – AEE é um serviço educacional prestado por um profissional formado na área da pedagogia ou licenciatura, com especialização em educação especial, basicamente configura-se sendo um "conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente e continuamente de forma a garantir que sejam reconhecidas e atendidas as particularidades de cada estudante..." (Instrução Normativa n.001/2018 SEE/AC) a respeito deste serviço ofertado ao aluno público alvo do ensino especial a normatização ainda esclarece outras ações, inerentes ao profissional responsável pelo atendimento.

A primeira ação a ser realizada pelo professor do AEE é a identificação das especificidades do educando, a fim de afirmar ou refutar as hipóteses levantadas a respeito das características apresentadas deste aluno, para isso como o próprio documento apresenta é realizado um estudo de casa no qual se observa o educando e se registra o contexto apresentado por este sujeito nos diversos ambientes que frequenta, essa investigação dar-se-á por meio de entrevistas, avaliação na sala de recursos e observação direta.

No plano do AEE consta o atendimento na sala de recurso multifuncional, este serviço deve ser previamente agendado, realizado no contra turno ao horário da sala de aula regular e deve ser exposto em local de fácil visualização, indicando os dias e horários de atendimento, o que chamamos de cronograma do atendimento.

Após, todas estas etapas iniciais o profissional responsável pelo AEE fará o acompanhamento e os atendimentos do aluno com TDAH, para isso terá uma caderneta de registro diário, nela ficará registrado informações referentes a assiduidade ou não do aluno ao atendimento e o registro das atividades gerais do professor do AEE no dia a dia, bem como das atividades especificas realizadas junto ao aluno atendido no horário previamente agendado.

Essas atividades especificas realizadas pelo aluno com TDAH nos atendimentos na sala de recurso devem ser guardadas, tanto para o respaldo do profissional no que tange a aplicabilidade do plano do AEE, seja para a família ou para a própria instituição escolar no que tange o auxílio no processo avaliativo, a este armazenamento de atividades chamamos de portfólio.

Uma das grandes preocupações da comunidade escolar, tem sido o suporte para a identificação, inicialmente o que se levanta é uma hipótese a ser investigada, sendo na grande maioria das vezes identificada por um docente, cabe a este posteriormente a análise dos aspectos referentes ao TDAH convidar a família para uma reunião a fim de procurarem especialistas, pois a identificação e o acompanhamento requer uma atuação multiprofissional para a prestação de serviço de acompanhamento multidisciplinar. Portanto, fica evidente a importância da observação docente ao aluno, assim como explica o diretor executivo da Associação Brasileira de Déficit de Atenção (ABDA):

> [...] o professor é um dos primeiros a identificar o comportamento diferenciado da criança e orienta que a primeira coisa a ser feita nesses casos é chamar os pais para conversar e sugerir que busquem ajuda de um especialista. [...] assim que a criança for diagnosticada, deve ter início um acompanhamento multidisciplinar que, na opinião dele, pode contar com um terapeuta, um psiquiatra infantil ou outro médico conforme a necessidade (RAMOS, 2009. In ABDA - 2012, p.1).

Quanto mais cedo o educando for diagnosticado, maior será o tempo de trabalho educacional especializado com este aluno, sendo a grande maioria identificada ainda enquanto criança, portanto, público do ensino fundamental, período crucial para a formação do aluno tendo em vista o processo de alfabetização ocorrer nessa modalidade de ensino, sendo justamente a não alfabetização na idade certa, uma das grandes dúvidas pessoais para o então levantamento da hipótese de que o aluno possa ter algo que prejudique em seu processo formativo. A respeito disso, temos:

> O despreparo docente leva ao fracasso escolar de ambas as partes e, em sua maioria, causa danos emocionais, cognitivos e sociais, pois, se houver uma má compreensão de determinada situação com o estudante com TDAH, ele poderá ficar mais agitado, inquieto e irritado, o que prejudica a comunicação entre professor – estudante - colegas. “Para lidar com os mais agitados, o professor deve propor atividades extras durante as aulas, segundo conselhos mais frequentes entre os especialistas. Eles devem pegar tudo para você no armário, apagar a lousa, buscar não sei o quê, não sei onde" (RICTCHER, 2012, p.1).

Estando o professor na condição de orientar a família quando necessário à procura de outros especialistas, afinal este tipo de transtorno carece como já dito neste trabalho de todo um acompanhamento multiprofissional.

Reforçando mais a parte pedagógica, cabe salientar os trabalhos em cooperação do professor do AEE junto ao professor da sala comum para a elaboração de atividades que se apresentam de forma mais atrativa a este educando, bem como um ambiente escolar mais calmo, salas de aula mais silenciosas sem agitação favorecendo a já prejudicada concentração do aluno com TDAH, os professores devem ser breves e objetivos em suas explicações mantendo o aluno com TDAH mais próximo dele, executando uma rotina na qual o estudante identifique o rito da aula, diminuindo sua ansiedade administrando suas fronteiras comportamentais. Todas estas informações apenas reforçam o importante trabalho dos professores que acabam sendo desafiados a sempre aprimorarem suas didáticas para o trabalho com alunos com TDAH beneficiando assim, não apenas este educando, mas todo o corpo discente.

> [...] o professor tem papel fundamental no desenvolvimento das habilidades e controle do comportamento da criança com TDAH. Desse modo, ele deve ser instruído, tanto na formação inicial como na continuada, como também deve ser auxiliado em sua prática pedagógica e deve ter conhecimento sobre o transtorno e as estratégias adequadas em sala de aula para que esses alunos sejam efetivamente inclusos na escola (REIS, 2011, p.7)

De forma geral todos os discentes possuem condições de aprendizagem, todavia, independentemente do estudante apresentar ou não alguma condição especifica que prejudique suas funções cognitivas todos possuem tempo diferenciado de aprendizagem, e isto deve estar claro para os professores que trabalham principalmente com aluno que possuem TDAH, estes alunos não são impossibilitados de aprender, todavia, o tempo de absorção deste conhecimento será maior para estes alunos específicos. Assim, cabe todo o trabalho do corpo docente para que este educando não se sinta inferiorizado diante da turma.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos durante o decorrer deste trabalho algumas das características já identificadas na criança com TDAH, apontando que há relações genéticas, disfunções cerebrais e de coordenação motora, tendo como resultado deste distúrbio cerebral um comprometimento comportamental e consequentemente social e cognitivo doravante a impulsividade que estes na grande maioria das vezes não conseguem conter, antes de um diagnóstico e tratamento especifico.

A importância da identificação do transtorno recai justamente na perspectiva de que como não há evidencias de cura até então, o tratamento pode ser realizado por meio de medicamentos e/ou terapias que se apresentam de forma funcional no equilíbrio destes pacientes.

Importante salientar que mesmo o TDAH atualmente sendo reconhecido como uma falta de eficiência natural do cérebro, estes estudantes não possuem garantias em lei a nível nacional, no qual os sistemas de educação estadual e municipal acabam reconhecendo estes como público-alvo do atendimento educacional especializado – AEE, medida está pioneira adotada pelo governo do estado do Acre através da instrução normativa n. 001 de 30 janeiro de 2018.

O que se apresentou neste trabalho para além do que já foi mencionado é justamente o papel do corpo docente na sua reinvenção enquanto agente inclusivo, sabemos que muitos profissionais alegam a falta de formação inicial e continuada em seus discursos para o não recebimento nesse "e em outros momentos" de alunos do ensino especial em suas salas de aula regular, para isso o professor do AEE deve atuar de forma cooperativa, a fim de mudar esta realidade.

Somos como educadores, sabedores de que todos temos o mesmo papel dentro da perspectiva do ensino especial inclusivo, todavia, os professores responsáveis pelo AEE possuem uma identidade de militantes da causa, assim quando se observa suas competências percebesse que é intrínseca este apoio que o mesmo deve passar para seus pares.

Portanto, evidencia-se neste trabalho o resultado positivo de reconhecimento do governo do estado do Acre, por meio de sua secretaria de educação e esporte a publicação da instrução normativa n. 001 de 30 de janeiro de 2018, como tradição cultural no Brasil nossas mudanças só ocorrem por força de lei, até recaírem no cotidiano do povo brasileiro, desta forma institui-se o apoio educacional especializado para estudantes com TDAH no estado do Acre.

REFERÊNCIAS

ABDA – Associação Brasileira do Déficit de Atenção. **O que é TDAH?** Disponível em: <https://tdah.org.br/sobre-tdah/o-que-e-tdah>. Acesso em: 01 abr.2020.

ANTUNES, C. **Glossário para Educadores (as).** São Paulo: Vozes, 2001.

ARTMED. **Classificação de Transtornos Mentais e de Doenças Comportamentais da CID - 10 descrições clínicas e diretrizes diagnósticas.** 2011. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/235688387/CID-10-Classificacao-Dos-Transtornos-Mentais-e-de Comportamento-OCR>. Acesso em: 07 abr. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 6.571**, de 18 de setembro de 2008. Dispõe sobre as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2008/Decreto/D6571.htm>. Acesso em: 06 abr.2020.

CEZAR, M. J; MACHADO, L. F. **Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) em Crianças** – Reflexões Iniciais. 2007. Disponível em:<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Pedagogia/transtorno_de_deficit_de_atencao.pdf>. Acesso em: 05 abr.2020.

ENCICLOPÉDIA DA SAÚDE. **Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH).** 2008. Disponível em: <http://saude.ig.com.br/minha saude/enciclopedia/transtorno+de+deficit+de+atencao+e+hiperatividade+tdah/ref1238131678096.html>. Acesso em: 10 abr. 2020.

FILHO, Dinizar de Araújo**. Entrevista**: Hiperatividade. Petrópolis. 2003.

IPDA, Instituto Paulista de Déficit de Atenção**. Diagnóstico do TDAH - Déficit de Atenção e Hiperatividade:** Como é feita a avaliação e diagnóstico diferencial dos sintomas e co-morbidades. Disponível em: <http://www.dda-deficitdeatencao.com.br/tdah/avaliacao-diagnostico-diferencial.html>. Acesso em: 10 abr. 2020.

LIMA, S. V. de. **TDAH na Escola:** Estratégia de Ação Pedagógica. 2010. Disponível em: <http://www.artigonal.com/educacao-artigos/tdah-na-escola-estrategias-de acao-pedagogica-1863499. html>. Acesso em: 09 abr. 2020.

RAMOS, R. F. **Como ajudar o aluno com TDAH.** 2009. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DO DÉFICIT DE ATENÇÃO. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/25180/como-ajudar-o-aluno-com-tdah/>. Acesso em: 11 abr. 2020.

REIS, G. V. **Alunos Diagnosticados com TDAH**: reflexões sobre a prática pedagógica utilizada no processo educacional. Parnaíba. 2011. Disponível em: <http://www.uems.br/portal/biblioteca/repositorio/2011-12-15_13-12-05.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2020.

ROHDE, L. A; MATTOS, P. **Princípios e práticas em TDAH**. Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade. Porto Alegre: Artmed; 2003.

SENO, M. P. Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH): O que os educadores sabem? **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 27, n. 84, p. 334-343, 2010.

SSE/AC – Secretaria de Educação e Esporte do Acre. **Instrução Normativa n.001 de 30 de janeiro de 2018**. Dispõem sobre diretrizes pedagógicas e administrativas sobre o atendimento educacional especializado, no âmbito da educação básica no Estado do Acre. Disponível em: <http:///www.diario.ac.gov. br.html>. Acesso em: 03 abr. 2020.

SILVA, A. B. B. **Mentes inquietas. Entendendo melhor o mundo das pessoas distraídas, impulsivas e hiperativas**. São Paulo: Gente, 2003.

TOPCZEWKI, **A Hiperatividade: como lidar?** São Paulo: Casa do Psicólogo;1999

EIXO 2: GT 5 - DIVERSIDADE, ACEITAÇÃO E IDEOLOGIA: GÊNERO, ETNIA E RELIGIÃO

Apresentação do Gt:

Neste Gt traremos o debate sobre a diversidade e Ideologia: gênero, etnia e religião a partir da pluraridade social e do debate sobre o tema na BNCC e na legislação brasileira, buscando, assim, correlacionar a teoria com a prática no espaço escolar.

Coordenador do Gt:

Prof Dr Hermano Rodrigues

31/JUL e 1 e 2/AGO 2020
IV CONEPI
IV CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO & PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES
conepi.contatosempreendimentos.com.br
Evento 100% Online

"OS CONTOS DE AXÉ" EM SALA DE AULA 104

SANTOS, Maria Isabel Pia dos
Universidade Federal da Paraíba (PPGCR)
maria.isabel.ps@gmail.com

RESUMO

Pensar nos sentidos dos *etnosaberes* das religiões afro-brasileiras[105] é navegar num contexto de significados que nos mostram um manancial de saberes que essas religiões podem nos transmitir através das histórias contadas pelos *mais velhos*, *iyás*[106] ou *babás*[107] (pessoas portadoras da memória cultural e religiosa), através dos livros, de animações (curtas-metragens) – seja por meio da oralidade, da escrita ou audiovisual, nessas percebemos os diversos elementos que constituem seu universo, valores e relações sociais por meio dos contos. A partir dessas narrativas podemos também romper ou desconstruir estereótipos, discriminações e preconceitos, além disso, fomentar um pensamento crítico-reflexivo entre os sujeitos do ato educativo (educador/a e educandos/as). Para trabalhar estas narrativas em sala de aula, pode-se utilizar como recursos didáticos: a contação de histórias e as animações que proporcionam a aprendizagem sobre estes saberes. Este ensaio preliminar tem o objetivo de discorrer sobre a importância dos contos para o conhecimento acerca das religiões afro-brasileiras, suas histórias, seus mitos, seus símbolos, etc., constituindo-se como formas de recuperar e recontar as histórias destas religiões, que historicamente foram marginalizadas e, com isso, possibilitar a construção da alteridade e representatividade no espaço escolar. Bem como, discutir a relevância destes recursos didáticos em sala de aula para os/as educandos/as do ensino fundamental do componente curricular Ensino Religioso, constituindo-se também como uma forma de aplicar a Lei nº 11.645/2008, que torna obrigatório o ensino da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

Palavras-chave: Religiões afro-brasileiras. Contos. Sala de Aula. Ensino Religioso.

---

[104] Parte do título está entre aspas ("") porque foi inspirado nos trabalhos: *Conto dos orixás*, de Hugo Canuto, e na contação de histórias de Ebomi Cici, também conhecida como Vovó Cici, considerada uma mestra *griot*, pertencente ao Candomblé.

[105] Ou religiões de matrizes africanas para alguns pesquisadores/as. Trata-se de uma categoria para se referir a uma variedade de religiões que possuem características regionais e locais próprias, como: Candomblé, Umbanda, Tambor de Mina, Batuque, Catimbó-Jurema, etc.

[106] Também chamada de ialorixá ou mãe-de-santo, refere-se a liderança religiosa (sacerdotisa) das religiões afro-brasileiras.

[107] Também chamada de babalorixá ou pai-de-santo, refere-se a liderança religiosa (sacerdote) das religiões afro-brasileiras.

OS CONTOS E AS RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS

O presente ensaio tem a finalidade de discorrer sobre a importância dos contos e, em seguida, dos recursos didáticos: a contação de histórias e das animações, para o conhecimento e a aprendizagem sobre a temática das religiões afro-brasileiras em sala de aula, para os/as educandos/as do ensino fundamental do componente curricular Ensino Religioso[108].

Uma prática educativa deve levar os/as educadores/as e os/as educandos/as a aproximação e reconhecimento da diversidade cultural e religiosa brasileira, abordando, por exemplo, a temática das religiões afro-brasileiras em sala de aula, proporcionando uma experiência de diálogo com essas religiões a fim de ouvirem seus saberes e suas histórias. Pois parte-se do pressuposto de que falar acerca de determinados grupos sociais é importante, mas conversar com eles e conhecê-los permite uma vivência em que a prática de ensino torna-se mais cativante, já que por meio de suas narrativas adentrarmos em seu contexto sociocultural e religioso. Podemos possibilitar este encontro, reencontro, através das narrativas orais[109] de Vovó Cici (Ebomi[110] Cici) e das narrativas escritas de Mãe Beata de Iemanjá[111] e Mãe Stella de Oxóssi[112] (essas últimas passaram a registrar parte de suas narrativas orais através da escrita, da literatura), reconhecidas nacionalmente pelos trabalhos em prol do respeito, do diálogo, da tolerância religiosa, contra o racismo religioso e a valorização da história e cultura afro-brasileira e africana.

É através de suas narrativas que percebemos que os contos nascem dos terreiros, do dia a dia destas comunidades tradicionais, em que os mitos e as histórias se encontram nos contos para

---

[108] Componente curricular de oferta obrigatório pelas escolas e de matrícula facultativa para os/as alunos/as (amparado legalmente, previsto na Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, Resoluções do CNE nº 4 e nº 7 de 2010, Base Nacional Comum Curricular) que abre espaço para os diálogos e os conhecimentos sobre o fenômeno religioso, sem proselitismo, alicerçado no reconhecimento e valorização da diversidade cultural e religiosa brasileira.

[109] A oralidade é um elemento muito importante para as religiões afro-brasileiras, pois é através dela que é transmitida de geração a geração as tradições, as práticas e os princípios dessas religiões. É através dela que a memória do grupo religioso é preservada, é reatualizada. É nela que encontramos os mitos, os símbolos, os ritos. É através dela que entende-se o porquê das práticas, das representações e dos valores e significados religiosos. Por exemplo, no Candomblé, quando se quer entender "o porquê das coisas", o porquê e os sentidos das práticas, lança-se mão de um *itan* para explicá-las. O *itan* é uma narrativa que mostra o modo de pensar e fazer religiosos no candomblé (BERKENBROCK, 2018).

[110] É um título que o/a adepto/a recebe quando realiza 7 (sete) anos de iniciação na religião. Esta passagem dos sete anos é marcada por um ritual chamado *Decá*. É a partir disto que o/a adepto/a pode abrir seu terreiro e tornar-se ialorixá ou babalorixá (SILVA, 2005, p. 136-137).

[111] Livros: *Caroço de dendê: a sabedoria dos terreiros, como ialorixás e babalorixás passam seus ensinamentos a seus filhos*; e *Histórias que a minha avó contava*.

[112] Por exemplo, os livros: *Ósósi - O Caçador de Alegrias*; e *Epé Laiyé - terra viva.*

transmitirem saberes, valores e reatualizarem os mitos; e essas histórias (re) contadas fazem parte do axé (CARDOSO, 2002, p. 13).

Com isto, a literatura é um caminho para conhecer e compreender as religiões afro-brasileiras, especialmente, através dos contos, que possuem uma linguagem simples e lúdica. São através dos contos que podemos conhecer os mitos, os símbolos, as histórias, a espiritualidade, os ritos, as visões de mundo, as questões de intolerância e liberdade religiosa. Tratam-se de textos, narrativas curtas e condensadas (TERRA; PACHECO, 2017), que possibilitam aos/as educadores/as trabalhá-los durante 1 (uma) aula. Os contos também estimulam a imaginação, a criatividade, o desenvolvimento da linguagem e da escrita dos/as educandos/as, bem como a formação de novos/as leitores/as. Para tanto, podemos utilizar estas duas ferramentas pedagógicas: a contação de histórias e as animações.

Assim como as animações, a proposta de contação de história estimulam a oralidade, a leitura e a escrita. São nestes universos que o/a narrador/a ganha voz e tece a história do conto para o/a telespectador/a (o/a educando/a). Quando os/as contadores/as são *iyás* e/ou os *babás, os mais velhos*, ganham uma maior visibilidade por terem um papel importante nestes grupos religiosos, ocupando um lugar de representação, de visibilidade, de disseminadores da memória coletiva dessa comunidade através da oralidade, socializando o conhecimento com os/as educandos/as – e também da escrita, porque muitas já registraram parte de suas oralidades, suas memórias.

Isto permite ainda abrir um "leque de ações" a respeito da temática religiões afro-brasileiras e como podem ser trabalhadas em sala de aula (ou fora dela), procurando interligar os componentes curriculares, como: Artes, História e Língua Portuguesa, e trazer conexões que refletem com e nas vivências dos/as educandos/as, como a influência dos povos africanos no Brasil, a questão do sincretismo religioso, as mobilizações sociais para a garantia dos direitos, a desconstrução de estereótipos, as diversas expressões culturais regionais, etc. Ou seja, trabalhando de forma interdisciplinar, com o intuito de proporcionar um diálogo que permita conhecer, por exemplo, a dimensão social e cultural-religiosa. No caso do nordeste, ou a nível local (João Pessoa/PB)[113], conhecer quais são as religiões afro-brasileiras presentes na região, sua história, peculiaridades e seu contexto atual.

Isto são formas de recuperar e recontar as histórias destas religiões, que historicamente foram (e, infelizmente, ainda são) silenciadas, negadas, demonizadas e marginalizadas, possibilitando a "construção de uma representatividade" (LIMA, 2018) e alteridade no espaço escolar. Neste sentido, os contos nos ajudam na ressignificação das histórias contadas erroneamente sobre as religiões afro-

[113] Nesta cidade, temos a presença do Catimbó-Jurema, Umbanda e Candomblé.

brasileiras, especialmente, acerca das divindades do panteão africano e afro-brasileiro. Com isto, aplicamos a Lei nº 11.645/2008, que inclui no currículo escolar a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (BRASIL, 2008). A lei surge como meio de valorização da história e cultura destes grupos sociais e suas contribuições na formação da sociedade brasileira. Logo, os contos favorecem os encontros e diálogos dos/as educandos/as, educadores/as e da escola com os *etnosabares* tradicionais destas religiões.

A IMPORTÂNCIA DOS RECURSOS DIDÁTICOS: CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E ANIMAÇÕES

As práticas de contação de histórias, como uma ação pedagógica, proporcionam as crianças os primeiros contatos com textos (vinculados ou não ao livro) narrados oralmente, "potencializa o desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita como um processo integrado" (BRANDT; GUSTSACK; FELDMANN, 2009, p. 171-172). Para estes autores, a partir da perspectiva de Maturana e Rezepka, a educação deve está fundamentada na formação humana, no sentido de criar condições para que as crianças se desenvolvam como indivíduos capazes de serem co-criadores com outros de "um espaço humano de convivência social desejável" (MATURANA; REZEPKA, 2000, p. 11 apud BRANDT, GUSTSACK, FELDMANN, 2009, p. 171-172).

Assim, para Neder, conforme alguns autores, a contação de histórias surge como valioso auxiliar da prática dos educadores dos anos iniciais do ensino fundamental, pois as narrativas fomentam a criatividade, a oralidade, promovem o aprendizado e contribui para a formação da personalidade da criança (NEDER, 2009, p. 61). Segundo Abramovich, "[...] para a formação de qualquer criança ouvir [...] muitas histórias. Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor e um leitor é um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo" (ABRAMOVICH, 1989, p. 16 apud BRANDT, GUSTSACK, FELDMANN, 2009, p. 179).

> "A Contação de Histórias é uma estratégia pedagógica que pode contribuir de forma significativa na prática docente. Embora essa atividade possa parecer nada mais que uma oportunidade de distrair e alcamar crianças, no que é bastante eficiente, seus efeitos vão muito além do entretenimento. Ouvir histórias estimula a imaginação, educa, instrui e desenvolve as habilidades cognitivas, **além de fornecer o ponto de partida para se introduzir o conteúdo programático**.
> O momento da contação de histórias deve, por tanto, ser bem aproveitado. O professor precisa explorar essa arte com criatividade e beleza, de modo a instigar a imaginação das crianças; desenvolver a oralidade – **quando oferecer a ela a oportunidade de interagir com a**

> **história contada**; sugerir o reconto, que propicia um momento de conhecer a percepção dos alunos, explorar e ampliar seus conhecimentos linguísticos; e favorecer a aprendizagem em diferentes disciplinas, ao abordar temas relacionados aos conteúdos estudados e de interesse dos alunos, de modo interdisciplinar, de uma riqueza singular." (NEDER, 2009, p. 62, grifo nosso).

Tem-se na contação de história uma prática pedagógica que introduz a temática e abre espaço para efetivação do conteúdo programático e, no mesmo compasso, propicia a interação dos/as educandos/as com a "história contada", levando-os/as a apreensão de conhecimentos que as narrativas propiciam, como nota Abramovich (1995, p. 17) citado por Neder (2009, p. 63), é por meio de histórias que se conhece lugares, tempos, jeitos de agir e ser, ética, etc., "é ficar sabendo histórias, geografia, filosofia, política, sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito achar que tem cara de aula". Por fim, Neder enfatiza ainda que a prática de contação de histórias "trabalha na construção da identidade do educando", abrindo espaços para aprendizagens em distintas disciplinas (NEDER, 2009, p. 63).

Ramos (2011, p. 14) salienta que as crianças ao ouvirem algumas histórias "podem reconhecer a herança social simbólica comum que configura a realidade em uma dada sociedade ou grupo social, percebendo a presença das diversidades [...]". Além disso, segundo esta autora, tal prática no espaço escolar torna-se um recurso didático que o educador tem a sua disposição para fazer com que os educandos mergulhem no universo da leitura e, consequentemente, poderão experimentar outros saberes.

Para Pereira e Gomes é também por meio dela que se podem reproduzir conceitos, ampliar simbologias, criar laços sociais, entre outros, e, com isso, auxiliar no processo de ensino e aprendizagem e, em especial, no incentivo à leitura e a escrita (PEREIRA; GOMES, 2012, p. 3). Agregado a isto, destacam ainda que a contação de histórias colabora no desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo dos eduncados, à medida que os levam a refletir, questionar, duvidar, inferir, fomentando o senso crítico. Igualmente, os levam a valorizar outras culturas e, consequentemente, contribuir para o respeito à diversidade cultural (PEREIRA; GOMES, 2012, p. 7).

Portanto, tomar conhecimento através da contação de histórias acerca de povos e suas culturas, "[...] são possíveis na medida em que essas histórias acontecem em tempo e espaço diversificados, tornando-se um instrumental criativo de exploração a ser usado pelo educador." (SOUZA; BERNARDINO, 2011, p. 239), assim como, "esse caminho didático permitirá ao aluno valorizar a identidade cultural e respeitar a multiplicidade de culturas e a diversidade inerente a elas." (BUSATTO, 2003 apud SOUZA; BERNARDINO, 2011, p. 239).

Mas qual é a origem desta prática? Em que momentos da história podemos encontrá-la? Pois bem, a contação de histórias esteve presente em diversas épocas e culturas, sendo considerada uma das artes mais antigas e que tinha como finalidade, segundo Bagno, a transmissão de conhecimentos, a preservação da memória do grupo e o estabelecimento de vínculos de coesão social, configurando-se como uma maneira que o indivíduo possuía para "dar continuidade a sua cultura e as suas descobertas" (PEREIRA; GOMES, 2012, p. 5;7-8).

Na Grécia antiga, os contadores de histórias foram os *rapsodos*, esses eram responsáveis pela propagação das tradições e culturas. Já na África tínhamos os *griots*, esses seriam os contadores das narrativas. Estes últimos possuíam uma grande relevância neste continente e, em decorrência disso, eram poupados nas guerras, pois tinham o papel de transmitir os ensinamentos, os conhecimentos e as "histórias de vida de uma geração à outra" por meio da oralidade (GONÇALVES, 2009 apud FOLLADOR, 2011, p. 22). Para o povo indígena Bororó, que vive na região do Planalto sul-mato-grossense, a preservação de sua cultura se dá através do contador de histórias, chamado de *areôtorare*, esse vive como profeta, contador das tradições e lendas desse povo (GONÇALVES, 2009 apud FOLLADOR, 2011, p. 24-25).

O fato é que, de acordo com Tahan (1966) citado por Neder (2009, p. 62), o ato de contar histórias, seja em tempos antigos ou atuais, é usado "como um veículo para de verdades eternas, sendo um meio de conservação de suas tradições, ou difusão de novas ideias [...]".

É importante salientar que a prática pedagógica de contação de histórias não está só interligada aos livros e centrado numa contação realizada pelo/a educador/a. Todavia, esta também pode ser explorada de outra forma, isto é, ao invés de o/a educador/a desempenhar o papel de contador/a, caberá ao/a educador/a procurar saber da existência e história de adeptos/as das religiões afro-brasileiras situados na sua região e convidá-los/as para falarem sobre suas próprias histórias, seus valores, saberes, costumes, crenças, modos de ver e agir no mundo e, com isso, levando os/as educandos/as do ensino fundamental a conhecerem sobre sua realidade a fim de aprender, apreender e desconstruir percepções distorcidas sobre eles/as. Isto pode acontecer através da realização de rodas de bate-papo, conforme a temática que será abordada em sala de aula, seja de forma interdisciplinar (em parceria com outros componentes curriculares) ou não, desde que se torne um momento que propiciem diálogos entre os/as adeptos/as, os/as educandos/as e educador/a.

Em seguida, inspirado na ação realizada por Ramos (2011, p. 13), propõe-se ao/a educador/a, que após esta roda de bate-papo, converse com os/as educandos/as sobre esta experiência, pedindo para que esses relatem suas impressões, sentimentos, apreciações, conhecimentos, etc.

> Podemos considerar que o ambiente de sala de aula se estabelece como um espaço intersubjetivo onde acontecem interações entre aluno-aluno e professor-aluno. Serve, portanto, como um lugar do qual emergem e se constituem modos de sociabilidade que são ampliados e transformados no cotidiano de suas práticas coletivas. (RAMOS, 2011, p. 17).

Além disto, os contos também estão presentes nas animações (curtas-metragens)[114], recursos audiovisuais, pedagógicos, que podem ser trabalhados em sala de aula para levar os/as educandos/as a (re) conhecerem e identificarem o que se veem nas históricas contadas, como: a presença dos mitos, dos símbolos, dos ritos, das divindades e seus significados, dentre outras temáticas, bem como o que representam para o grupo social.

Constitui-se como uma maneira de aplicar a Lei nº 11.645/2008 que torna obrigatório o ensino da temática História e Cultura afro-brasileira e Indígena nas escolas. Destarte, se reconhecer a identidade étnica e cultural e não "rouba-lhe sua sujeiticidade", mas abre espaço para seu protagonismo na sociedade. Além do que se tem uma ação que visa reafirmar e reconhecer os direitos, promover uma cultura de paz e respeito a diversidade religiosa.

Vale destacar que a Lei nº 11.645/2008 emerge também diante de um contexto de mobilizações, ou melhor, de lutas e resistências de grupos étnicos, neste caso, da população negra e indígena, que devem ser reconhecidos como sujeitos histórico-culturais, ou seja, com histórias e identidades próprias, bem como direitos (TELO, 2013, p. 10-11). Como ressalta essa autora,

> Uma sociedade que ao longo de séculos negou direitos a determinados grupos [coloco-os a margem da sociedade], precisa ser trabalhada, especialmente, por meio de uma educação mais crítica e democrática, permitindo assim, questionar os diferentes conceitos que foram sendo construídos em torno da temática negro-indígena. Fazer o caminho contrário no sentido de repor a justiça histórica, entendida como um passado cujos reflexos são vivenciados hoje e, podem continuar sendo no futuro, razão pela qual, não podem [ser] ignorados. (TELO, 2013, p. 11-12).

Outrossim, mesmo com o dispositivo legal que obriga o ensino desta temática, a questão étnico-cultural, étnico-racial, de certa forma, ainda passa "despercebida" pelo currículo (silenciada no currículo), logo esse que deveria ser, segundo Elizabeth Macedo, um instituinte de sentidos (o conhecimento como prática de significação), enunciação de cultura, espaço indecidível, onde os indivíduos se tornem sujeitos através de atos de criação. Agregado a isso, ressalta que "a educação

[114] Por exemplo, as animações *Òrun Àiyé: a criação do mundo* (2015), produzido por Estandarte Produções; *Iemanjá Yemojá: a criação das ondas* (2016), da cineasta Célia Harumi Seki; *Òpárá de Òsùn: quando tudo nasce* (2018), dirigido por Pâmela Peregrino; e a série de 10 (dez) animações *Esse orixá é uma lenda* (2010), de Danilo Watanabe e Cristhyane Ribeiro. Estas animações apresentam histórias, baseadas em narrativas míticas, sobre os orixás (divindades das religiões afro-brasileiras e africanas).

precisa lidar com o sujeito singular, o que se torna impossível em uma perspectiva de mero reconhecimento", bem como "o sujeito que todos devem ser e apenas um projeto dele, e o currículo que o projeta age como uma tecnologia de controle que sufoca a possibilidade de emergir a diferença" (MACEDO, 2012, p. 736).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A socialização e a discussão dos conteúdos abordados nos contos, tendo como recursos pedagógicos a contação de histórias e as animações, em sala de aula, podem ser um momento que permitem aos/as educadores/ras identificarem os saberes que os/as educandos/as possuem ou não sobre as religiões afro-brasileiras, bem como desconstruir imagens e concepções distorcidas historicamente sobre essas religiões, especialmente, o imaginário social em torno do mal, produzido, por exemplo, por discursos religiosos e coloniais, que recaiu nelas e que ainda está presente na sociedade brasileira.

Além disto, são através dos contos que os/as educadores/as podem introduzir e discutir as diversas categorias, terminologias e expressões errôneas usadas para se referirem as religiões afro-brasileiras e abrir caminhos para uma nova compreensão. Outrossim, ouvindo, contando, histórias, lendo histórias ou assistindo histórias é que compreendemos as diversas características destas religiões. São diálogos que proporcionam o encontro com o "outro", com a cultura, com a diversidade presente nos contos.

Estas práticas no espaço escolar tornam-se recursos didáticos que o/a educador/a tem a sua disposição para fazer com que os/as educandos/as mergulhem no universo da leitura e, consequentemente, possam experimentar os saberes abordados nos contos. Compreende-se que a escola deve ser um espaço de encontros e diálogos de (re) afirmações e valorizações de identidades étnicas, culturais, religiosas, etc. Assim como, de reconhecimento da diversidade.

REFERÊNCIAS

BERKENBROCK, Volney. Os itans e o porquê das coisas – A função do mito na tradição religiosa do Candomblé. In: SILVEIRA, Emerson Sena da; SAMPAIO, Dilaine Soares (org.). **Narrativas míticas:** análise das histórias que as religiões contam. Petrópolis, Vozes, 2018. p. 163-193.

BRANDT, Ana Luisa; GUSTSACK, Felipe; FELDMANN, Juliana. Reflexões sobre a contação de histórias: uma proposta para integrar oralidade, leitura e escrita. In: **Conjectura, Caxias do Sul**, v. 14, n. 2, p. 169-185, maio/ago. 2009. Disponível em: http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewArticle/22. Acesso em: 25 maio 2020.

BRASIL**. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 25 maio 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008.
Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 25 maio 2020.

CAJÉ, Antonio.Marcos dos Santos. **Um olhar epistemológico nos contos afro-brasileiros de mestre** Didi. Dissertação (Mestrado profissional em História da África, da diáspora e dos povos indígenas) – Universdade Federal do Recôncavo da Bahia, Cachoeira, 2017.

CARDOSO, Vânia. Mito e memória: a poética afro-brasileira nos contos de mãe beata (introdução). In: BEATA DE YEMANJÁ, Mãe. **Caroço de dendê:** a sabedoria dos terreiros, como ialorixás e babalorixás passam seus ensinamentos a seus filhos. 2. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2002

FERRETI, Sergio F. Religiões afro-brasileiras e pentecostalismo no fenômeno urbano. **VII Simpósio da Associação Brasileira de História das Religiões – ABHR**. Belo Horizonte, p. 1-12, maio de 2005. Disponível em: http://www.gpmina.ufma.br/pastas/doc/Rel%20Afro%20e%20Pentecostalismo.pdf. Acesso em: 18 mar. 2012.

FOLLADOR, Simone Fátima Halabura. **Do sabor de contar histórias ao saber sobre a história para o ouvinte:** estudo sobre a contribuição da contação de histórias ao desenvolvimento do pensamento da criança. Dissertação (Mestrado em Educação), UFRGS, Porto Alegre, 2011.

LIMA, Fabiana Ferreira de. "Personalidade negras?! Só conheço Zumbi, professora!" - A Construção do "herói" e a invisibilização do negro na história. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 10, n. Ed. Especial, p. 05-21, jun. 2018. Disponível em: http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/383. Acesso em: 25 maio 2020.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. In: **Cadernos de pesquisa**, v. 42, n. 147, p. 716-737, set./dez. 2012.

MATHIAS, Adélia. Caminho das águas: confluências entre literatura e religiões afro-brasileiras. **Revista Calundu**, v. 1, n. 1, p. 52-70, jan./jun. 2017. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/revistacalundu/article/view/7624. Acesso em: 16 jun. 2020.

NEDER, Divina Lúcia de Souza Medeiros et al. Importância da contação de histórias como prática educativa no cotidiano escolar. In: **Pedagogia em ação**, v.1, n. 1, p. 61-64, jan./jun. 2009. Disponível em: http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/648. Acesso em: 25 maio 2020.

PEREIRA, Keithy Rubia de Andrade; GOMES, Edson José. Contação de histórias: uma ferramenta no incentivo à leitura e à escrita. In: GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ. Secretária de Educação**. O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense**. Volume 1. 2012. Disponível: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2012/2012_uem_port_artigo_keithy_rubia_de_andrade.pdf. Acesso em: 25 maio 2020.

RAMOS, Ana Cláudia. **Contação de histórias: um caminho para a formação de leitores?** Dissertação (Mestrado em Educação) – UEL, Londrina, 2011.

REBLIN, I.; KLEIN, R. Quando a religião se faz arte e educação: Interfaces com o imaginário e possibilidades de trabalho com o cinema e o ensino religioso. **Religare: Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões da UFPB**, v. 10, n. 2, p. 121-131, 22 dez. 2016. Disponível: https://periodicos.ufpb.br/index.php/religare/article/view/17476. Acesso em: 25 maio 2020.

SANTOS, Erisvaldo **Pereira dos. Formação de professores e religiões de matrizes africanas:** um diálogo necessário. 2. ed. Belo Horizonte: Nandyala, 2015.

SILVA, Maria Rodrigues da. A literatura infanto-juvenil de matriz afro-brasileira. **Caderno Imbondeiro**, João Pessoa, v. 1, n. 1, p. 1-6, 2010. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/ci/article/view/13524 Acesso em: 15 jun. 2020.

SILVA, Vagner Gonçalves da. **Candomblé e umbanda: caminhos da devoção brasileira**. 2. ed. São Paulo: Selo Negro, 2005.

SOUZA, Linete Oliveira de; BERNARDINO, Andreza Dalla. A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental. In: **Educere et educare**: revista de educação, v. 6, n. 12, p. 25-249, jul./dez. 2011. Disponível em: http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/viewArticle/4643. Acesso em: 25 maio 2020.

TELO, Florita Cuhanga António. História e cultura afrobrasileira e indígena (apresentação). In: AIRES, José Luciano de Queiroz et al (org). **Diversidades étnico-raciais e interdisciplinaridade:** diálogos com as leis 10.639 e 11.645. Campina Grande: EDUFCG, 2013.

TERRA, Ernani; Jessyca, PACHECO. **O conto na sala de aula**. Curitiba: Intersaberes, 2017.



BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A QUESTÃO INDÍGENA

Romano, Adriana C.[115]

Bueno, Luzia[116]

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo investigar o tratamento oferecido pela Base Nacional Curricular Nacional à questão indígena, bem como o contexto de produção desse gênero textual, fundamentado nos pressupostos teóricos do Interacionismo Sociocdiscursivo (ISD) de Bronckart (1999-2012), tendo em vista que trata-se de um documento que objetiva orientar a educação básica brasileira e por essa razão tem papel importante na construção de uma identidade indígena que fuja dos padrões equivocados acerca do índio brasileiro, por vezes presente em materiais didáticos pedagógicos. Por intermédio de pesquisa bibliográfica, levantamos questionamentos no que concerne em identificar a forma como os povos originários foram abordados nesse documento que norteia a educação básica no Brasil. Partindo dessa premissa, almejamos refletir acerca do papel da BNCC como documento oficial de fomento à uma educação in(ex)cludente sobretudo no que se refere às então hoje minorias étnicas. Para tanto, apresentamos uma revisão de análise de produção textual dentro da perspectiva do ISD. Nesse contexto, procuramos identificar que sentidos são outorgados pela BNCC a esses povos que trazem uma contribuição tão importante à composição cultural do Brasil.

Palavras chave: Base Nacional Comum Curricular. Questão indígena. ISD.

1.INTRODUÇÃO

O objetivo da pesquisa é de apresentar uma análise do contexto de produção do gênero textual BNCC à luz do Interacionismo sociodiscursivo de Bronckart (1999-2012), procurando identificar

[115] Doutoranda em Educação pela Universidade São Francisco, integrante dos grupos de pesquisas ALTER-LEGE e ALTER-AGE.adrianaromanno@gmail.com.

[116] Professora Doutora da Universidade São Francisco, integrante dos grupos de pesquisa ALTER-LEGE ALTER-AGE. luzia.bueno@usf.edu.br.

nesse processo de investigação, que sentidos são depreendidos acerca da identidade indígena que se objetiva construir no referido documento.

Essa pesquisa configura-se como parte integrante da minha tese de doutoramento em educação junto a Universidade São Francisco (USF). Insere-se num projeto maior, Projeto Institucional "Trabalho docente, letramento e gêneros textuais", trabalho este que está sob a coordenação da Prof.ª Dr.ª Luzia Bueno na Universidade São Francisco (USF), e se insere junto aos estudos desenvolvidos nos grupos de pesquisa ALTER_LEGE (CNPQ-USF) Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações: Letramento, Gêneros Textuais e Ensino, sob a coordenação das professoras Luzia Bueno e Milena Moretto da Universidade São Francisco e ALTER-AGE , Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações - Aprendizagem, Gêneros Textuais e Ensino, da Universidade de São Paulo, este sob coordenação da Prof.ª Dr.ª Eliane Gouvêa Lousada (Universidade de São Paulo – USP) e da Prof.ª Dr.ª Luzia Bueno (Universidade São Francisco - USF), grupos nos quais estou inserida.

A obrigatoriedade de uma educação que contemple a todos e que constitui-se não somente como responsabilidade do Estado mas também da família e da sociedade, e está preconizada e estabelecida na Constituição Federal de 1988. Tal intuito só poderia ser alcançado com a criação de um sistema nacional de ensino. O documento que pretende dar conta desse objetivo é a Base Nacional Curricular Comum, BNCC.

A BNCC constitui-se num documento que visa orientar a educação básica brasileira e começou a ser elaborada em 2015 pelo Ministério da Educação do Brasil (MEC), sendo implementada em 2017. Trata-se então de um documento que norteia a educação básica no Brasil e que, portanto, deve contemplar toda diversidade existente no território brasileiro, trata-se de um documento prescritivo que não possuiu marca de autoria mas que norteia as ações imbricadas no agir dos sujeitos envolvidos no processo de ensino.

Investigar o tratamento dado às questões indígenas nesse documento oficial é o objetivo principal desse artigo com ênfase na identificação da identidade construída sobre o indígena nesse documento oficial.

> A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. (BRASIL, 2016, p. 7).

Para dar conta do que objetiva a referida pesquisa, que pretende investigar o tratamento que a BNCC oferece à questão indígena através da análise do texto deste documento oficial, nos valemos

do modelo de análise textual proposto por Bronckart (2004,2006,2008) dentro do quadro teórico metodológico do Interacionismo sociodiscursivo.

Na primeira seção desse trabalho pretende-se discutir acerca dos Gêneros textuais e como são utilizados na linguagem em uso e nas interações sociais, prosseguimos com a definição do que é um texto de acordo com a definição do Interacionismo Sociodiscursivo, para então, de acordo com a perspectiva teórica do ISD, trazermos a apresentação dos resultados da análise do contexto de produção do gênero textual BNCC e finalizando a pesquisa, algumas considerações finais.

2. O AGIR POR MEIO DOS TEXTOS DE ACORDO COM O ISD

O Interacionismo social constitui-se de uma teoria que parte de um materialismo dialético, vindo apoiar-se na concepção de um sujeito interativo, que formula seus conhecimentos sobre os objetos, em um processo mediado pelo outro.

Essa teoria entende que o conhecimento se dá a partir das relações sociais, que é produzido na intersubjetividade e que são as condições culturais, sociais e históricas que irão marca-lo. Para dar suporte a esta teoria, Vygotsky surge como um dos principais autores dessa abordagem. Libâneo e Freitas (2004, p. 1) elucidam sobre o referido autor que:

> Vygotsky iniciou suas pesquisas em 1920 com psicólogos e pedagogos que vieram a constituir uma elite de pesquisadores na antiga URSS, entre eles A. N. Leontiev e A. R. Luria. As pesquisas em parceria desse grupo foram iniciadas em 1924 e se estenderam até 1934, vindo a formar a base teórica da psicologia histórico-cultural em relação a temas como origem e desenvolvimento do psiquismo, processos intelectuais, emoções, consciência, atividade, linguagem, desenvolvimento humano, aprendizagem. Num segundo momento, foram desenvolvidos estudos sobre a atividade humana, um dos mais importantes conceitos na abordagem histórico-cultural, sob a liderança de Leontiev, culminando na formulação da teoria da atividade, é ampliada posteriormente por outros autores como Galperin (Psicologia Infantil), Boyovich (Psicologia da Personalidade), Elkonin (Psicologia do desenvolvimento), Zaporoyetz (Psicologia da evolução), Levina (Psicologia da Educação).

Os conceitos vygotskyanos conforme pudemos observar, são fundadores da teoria sociointeracionista proposta por Bronckart. A convergência essencial entre as duas abordagens reside no modo como entendem o desenvolvimento humano, haja vista o papel primordial que atribuem nesse processo às atividades sociais e à consequente apropriação dos sistemas simbólicos: se o

ambiente social, ao atribuir significação às ações da criança, promove sua socialização, é por meio da linguagem que ocorre sua inserção definitiva nas práticas sociais.

O Interacionismo Sociodiscursivo é centrado no agir e desenvolvimento humano através da linguagem que por sua vez é materializada nos textos (BRONCKART, 2012, p. 39).

De acordo com o ISD, todos nós enquanto sujeitos, de uma sociedade fazemos constantemente a interação com o outro através de textos, que mudam conforme muda também o contexto de interação em que nos encontramos. Assim sendo, o que irá determinar o gênero apropriado pelo indivíduo será a situação de linguagem que se adapta melhor a este gênero, e o contrário também acontece quando é o gênero que determina a situação de linguagem escolhida. Essa escolha se dá por meio do conhecimento pré-existente na sociedade e no próprio indivíduo, de modo que nos apropriamos e nos adequamos à uma nova ação linguística através de modelos pré determinados que encontramos.

O próprio agir linguageiro se traduz num texto (BRONCKART, 2008, p.87), isso se dá quando o indivíduo faz uso de textos no intuito de interagir socialmente, enquanto participante de uma comunidade em contato com outros atores em situações de interação social de linguagem.

Há em todas as situações de interação modelos pré-determinados de textos que nos valemos tais como um diálogo, um bilhete, uma palestra ou artigo científico. A escolha desses modelos pré-determinados se dá com o objetivo de se fazer entender por intermédio do gênero escolhido, numa determinada interação social.

3. A UNIDADE COMUNICATIVA “TEXTO”

> Os textos são resultado da ação da linguagem nas formações sociais e são produzidos de acordo com os “objetivos, interesses e questões específicas” (p. 137) sendo essas características que podem determinar qual o texto a ser utilizado em determinada situação e, após seu uso, podem servir como modelo para que outros actantes possam produzir seus próprios textos com base nele (BRONCKART, 1999/2012).

Tomamos a definição de texto proposta por Bronckart (1999/2012) que define texto como sendo “toda unidade de produção verbal que veicula uma mensagem linguisticamente organizada que pode produzir um efeito de coerência no destinatário”. Ainda de acordo com o autor, essa acepção valida tanto a produção escrita quanto a oral, pois parte-se do princípio que o agir é verbal e não-verbal.

É a finalidade do uso de um texto que define sua escolha, o gênero de texto é adaptado às atividades praticadas e por isso, “é um instrumento” (SCHNEUWLY, 2004, p. 20). Nesse sentido

ressalta ainda que o interacionismo sociodiscursivo depreende à ação do ator social como sendo tripolar, entre o sujeito e a situação de comunicação há o instrumento, nesse caso o gênero. Bronckart (2008) colocamos em uso um texto que adaptamos para cada situação de interação, a partir de uma análise de um conjunto possível de textos, "o arquitexto de uma comunidade linguageira" (p.88) é acionado para que a escolha do gênero a ser utilizado ocorra.

> as atividades de linguagem em funcionamento nas coletividades humanas, que se desenvolvem no quadro de formações sociodiscursivas … e nas quais participam agentes singulares, como sedes de ações de linguagem determinadas; os textos, como formas comunicativas globais e "finitas" constituindo os produtos concretos das ações de linguagem, que se distribuem em gêneros adaptados às necessidades das formações sociodiscursivas …, permanecendo esses gêneros, cujo número e cujas fronteiras são por essência indeterminados, à disposição, como modelos, nesse construto sócio-histórico que é o intertexto (BRONCKART, 1999/2012).

4. A BNCC: análise do gênero textual

No tocante às prerrogativas inerentes à BNCC é preciso deixar claro que a BNCC não é currículo. O conjunto de saberes nela previsto configuram-se como um norte para que se possa construir e adaptar currículos de todos os sistemas de ensino que vicejam em nosso País. São definidas na BNCC aprendizagens essenciais que objetivam segurar aos estudantes o desenvolvimento de competências gerais que expressem, no campo pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Competência é a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania, do mundo do trabalho e do bem viver. Isso posto fica evidenciado aqui que a BNCC consubstancia fundamentos pedagógicos que têm de estar direcionados ao desenvolvimento de competências e no compromisso da educação integral e humana e que seja também humanizadora.

A tríade igualdade, diversidade e equidade formam o princípio basilar da BNCC, que defende a igualdade da educação para todos, onde as singularidades são importantes e devem ser observadas e atendidas. Assim sendo é primordial que a educação seja planejada levando em conta a equidade haja vista que os estudantes tem necessidades diferentes:

> Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

> Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BNCC, 2018 p. 9;10).

Isso posto, partiremos para a análise do gênero BNCC, nos valendo dos pressuposto do ISD que enfatiza que é a situação de interação que criamos socialmente e pelo nosso imaginário que apropria-se daquela situação de comunicação que irá definir os mundos discursivos. No intuito de produzirmos um determinado gênero, inicialmente fazemos uma análise da situação de produção e o elaboramos baseados no mundo real, que é o momento no qual o indivíduo se põe a produzir (BRONCKART, 1999/2012). Ainda segundo o autor, é objetivo do ISD:

> descrever... os mundos ou planos de enunciação assim como as operações psicológicas em que se baseiam e... as configurações de unidades linguísticas "que traduzem" esses mundos, no quadro de uma determinada língua natural (BRONCKART, 1999/2012, p. 151).

É no nível de ação da linguagem que a análise do contexto de produção é realizada assim como a estrutura linguística e diferentemente das outras abordagens, o ISD considera o contexto social no qual o indivíduo se insere para agir comunicativamente, o ensino da estrutura linguística não é suficiente para que a interação seja validada. Assim sendo faz-se necessário a análise do contexto de produção de um gênero, tendo em vista que este é produzido contextualmente.

De acordo com Bronckart (1999/2012) para que haja produção de gêneros de texto é necessária uma "base de orientação a partir da qual um conjunto de decisões devem ser tomadas" (p. 92). Nesse sentido quem escolhe os modelos que possui na mente é o agente e é ele quem determinará o que melhor se adapta a situação de linguagem que se apresenta. Essa escolha ocorre através da movimentação de conhecimentos prévios que ele, o agente tem de mundo e pode acontecer de duas maneiras.

Temos a primeira maneira explicitada na forma de mobilização contextual ou pela análise do conjunto de parâmetros físicos (BRONCKART, 2008), partindo da análise de qual é o contexto no qual ele se encontra no momento de interação e se isso irá influenciar na organização do texto. As representações do mundo temático e da mesma forma e/ou parâmetros sociossubjetivos e de que forma estes influenciam ou não no gênero novamente constituem-se na segunda forma de escolha.

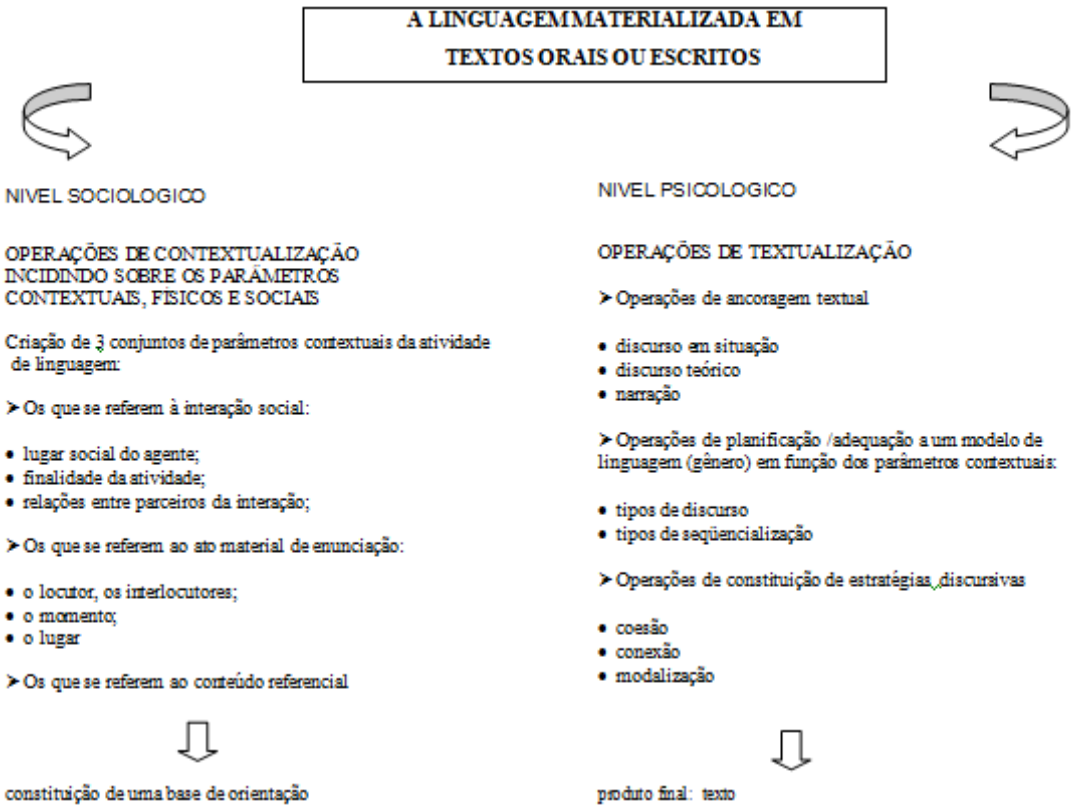
O autor denomina essas formas como contexto de produção (1999/2012, p. 93) que por sua vez é determinado por fatores que estão imbricados em dois conjuntos: o mundo físico e o mundo social.

O lugar de produção constitui-se no lugar físico em que o texto é produzido:

> O momento de produção: a extensão do tempo durante a qual o texto é produzido; O emissor (ou produtor, ou locutor): a pessoa (ou a máquina) que produz fisicamente o texto, podendo essa produção ser efetuada na modalidade oral ou escrita; O receptor: a (ou as) pessoa(s) que pode(m) perceber (ou receber) concretamente o texto. (BRONCKART, 1999/2012, p. 93).

É possível que os dois, emissor e receptor, estejam no mesmo ambiente sendo possível que o primeiro receba resposta imediata se esse for o caso quando e se a situação for oral. Caso essa interação ocorra à distância tornar-se- á um interlocutor e se não houver necessidade de resposta não é interlocutor. Quando nos deparamos com o mundo social encontramos duas posições: o mundo social e o subjetivo nos quais respectivamente encontramos valores e a imagem que desejamos que o outro tenha de nós. De Acordo com Bronckart (1999/2012) as situações do mundo social são:

> O lugar social: no quadro de qual formação social, de qual instituição ou, de forma mais geral, em que modo de interação o texto é produzido ... A posição social do emissor... qual é o papel social que o emissor desempenha na interação em curso...
> A posição social do receptor... qual é o papel social atribuído ao receptor do texto... O objetivo (ou os objetivos) da interação: qual é, do ponto de vista do enunciador, o efeito (ou os efeitos) que o texto pode produzir no destinatário? (BRONCKART, 1999/2012, p. 94)



Fonte: NASCIMENTO e CRISTOVÃO (2006)

Apresentamos então nesta pesquisa somente o contexto no nível sociológico em razão da pesquisa estar em andamento na elaboração da tese de doutoramento, nos atendo à análise do contexto de produção.

Quadro 1 . Visão Geral do Gênero textual BNCC

Organização	Título	Numero de Páginas	Data de homologação	Descrição
Ministério da Educação	Base Nacional Curricular Comum - BNCC	600	14/12/2018	A criação de uma Base Nacional Comum Curricular tem o objetivo de garantir aos estudantes o

				direito de aprender um conjunto fundamental de conhecimentos e habilidades comuns – de norte a sul, nas escolas públicas e privadas, urbanas e rurais de todo o país.

Dando continuidade à análise faremos a descrição do contexto físico, seguidos pelo contexto social e conteúdo temático do documento.

Com relação ao contexto físico, ou seja, o lugar de produção, foi as dependências do Ministério da Educação em, Brasília. Cabe aqui ressaltar que no âmbito do MEC, a elaboração da BNCC contou com razoável debate e participação popular por meio de consultas públicas virtuais (página eletrônica do MEC), seminários, audiências públicas e grupos de trabalho. Calcula-se em torno de 2.500 pessoas que deram contribuições à BNCC por consulta virtual, sendo que a construção, elaboração e homologação desta, perpassou por dois governos distintos, o de Dilma Rousseff e Michel Temer.

Referente ao tempo de produção, importante trazer a informação de que foi a partir de um seminário ocorrido entre 17 a 19 de junho, I Seminário Interinstitucional que dá-se início aos trabalhos para elaboração da BNC. Este Seminário foi um marco importante no processo de elaboração da BNC, pois reuniu todos os assessores e especialistas envolvidos na elaboração da Base. A Portaria n. 592, de 17 de junho de 2015, Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. Seguindo a cronologia de elaboração, de 2 a 15 de dezembro de 2015 houve uma mobilização das escolas de todo o Brasil para a discussão do documento preliminar da BNC, em seguida aos 3 de maio de 2016 a 2ª versão da BNCC é disponibilizada e de 23 de junho a 10 de agosto/2016 aconteceram 27 Seminários Estaduais com professores, gestores e especialistas para debater a segunda versão da BNCC, dndo início a começa a ser redigida a terceira versão, em um processo colaborativo com base na versão 2, em 20 de dezembro de 2017 a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada pelo ministro da Educação, Mendonça Filho e

finalmente em 14 de dezembro de 2018, o ministro da Educação, Rossieli Soares, homologou o documento da Base Nacional Comum Curricular para a etapa do Ensino Médio.

Os receptores do documento são toda comunidade escolar do ensino fundamental e médio da educação brasileira, sendo que o documento BNCC está disponível para consulta na página do MEC.

Seguimos nossa análise direcionada agora ao contexto social, mais especificamente o lugar social do emissor, no caso o Ministério da Educação e Cultura, órgão do Governo Federal ligado à educação que tem por objetivo melhorar a qualidade da educação, cuidando de todo o sistema educacional brasileiro, desde a educação infantil até a profissional e tecnológica, sendo responsável também pela elaboração e execução da Política Nacional de Educação (BRASIL, 2017).

A posição social do emissor é de defender a educação básica de qualidade em âmbito nacional e do receptor constitui-se de toda população brasileira ligada à educação básica, imbuídos da ânsia por uma educação básica que contemple a formação do indivíduo de forma global.

O texto da BNCC, analisado pelo viés do contexto social, almeja a BNCC ajudar a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental.

Findada a análise a que no propusemos, que é a de analisar o contexto de produção traçamos algumas considerações a seguir.

CONSIDERAÇÃO FINAIS

Cada um de nós, em determinada situação de uso, como atores que se apropriam da linguagem devemos fazer uma seleção de qual o melhor texto a ser utilizado para, então, interagirmos. O contexto de produção é tomado como princípio dessa análise. É no momento de interação social que fazemos então a análise do contexto para utilizarmos o texto de forma correta.

A BNCC tem por meta apresentar-se como uma referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos nos âmbitos estaduais, distritais e municipais e das propostas pedagógicas de todas as instituições escolares. Como parte integrante da política nacional da Educação Básica, a BNCC almeja contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações

também nos vários âmbitos da organização federal, estadual e municipal no que tange à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios que serão utilizados para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação.

Portanto enquanto emissor está ligado à busca da educação de qualidade pra todo indivíduo, contemplando toda educação básica, e os receptores são toda comunidade ligada à área da educação básica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC C_20dez_site.pdf. Acesso em: 09 de dezembro de 2019.

_____. **Constituição Federal de 1988**, de 5 de outubro de 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituição.htm . Acesso em 09 de dezembro de 2019.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013- pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file Acesso em: 08 de dezembro de 2019.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao .pdf. Acesso em: 08 de dezembro de 2019. _____. Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do PNE. 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/pdf/pne_conhecendo_20_met as.pdf. Acesso em 28 janeiro de 2020. _____. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.ht m . Acesso em: 29 de novembro de 2019.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** Tradução Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 4. ed. São Paulo/SP: Martins Fontes, 2003.

_____/VOLOCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 12. ed. São Paulo/SP: Hucitec, 2006.

BRASIL, MEC. **BNCC: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Org**. Ivan C. Siqueira. São Paulo. Fundação Santillana, 2019. P. 50.

BRONCKART, J.P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.** Tradução Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2006.

_____. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores.** Tradução Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2008.

_____. [1999]. **Atividade de linguagem, textos e discurso:** por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2009.

Fundação Nacional do Índio. (2008). Retirado em 29 julho 2019, de http://www.funai.gov.br/.

FREIRE, Paulo. **The politics of education: culture, power, and liberation**. Westport, CT: Bergin and Garvey, 1985.

IBGE. http://indigenas.ibge.gov.br/graficos-e-tabelas, 2015. Acesso em 25/09/2019.
INEP. Censo Escolar da Educação Básica 2013: resumo técnico. Brasília : INEP, 2014.

CLAVAL, Paul**. A geografia Cultural.** Tradução de Luiz Fugazzola Pimenta e Margareth de Castro Afeche Pimenta. 2 ed., Florianópolis: Editora da UFSC, 2001.

MARQUES, A.; BERUTTI, F.; FARIA, R. **Carta de Pero Vaz de Caminha. In**: História moderna através de textos. São Paulo: Contexto, 2001.

MATURANA, Humberto. **Transdisciplinaridade e cognição**. In: Educação e transdisciplinaridade. Tradução de Judite Vero, Maria F. de Mello e Américo Sommerman. Brasília: UNESCO, 2000, p. 88.

NASCIMENTO, E.L.; CRISTOVÃO, V. L. L. **Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sócio-discursivo.** In: KARWOSKI, A. M. et.al. Gêneros textuais*:* reflexões e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

ORLANDI, E. **Apresentação.** In: Orlandi, E. (org.). Política Linguística no Brasil. Campinas, SP: Pontes, 2007.

_____. **Terra à vista**. 2 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1990, P. 56.

_____. **Língua brasileira e outras histórias:** Discursos sobre a língua e ensino no Brasil. Campinas, SP: Editora RG, 2009 http:/nachosayas.com/portfolio-item/paraguay-indios-maka/

PAVIANI, Jayme. **Interdisciplinaridade:** conceito e distinções. Caxias do Sul: Educs; Porto Alegre: Pyr, 2005.

QUEVEDO-CAMARGO, G.P. **Análise sociodiscursiva de uma amostra do exame** TKT. In:

CRISTOVÃO, V. L. L. **Estudos da linguagem à luz do interacionismo sociodiscursivo.** Londrina: UEL, 2008, p. 127-144.

SCHNEUWLY, B.. **Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas**. In:

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

Sites:
https://www.wikiwand.com/pt/Povos_ind%C3%ADgenas_do_Brasil
http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smdh/default.php?p_secao=103
https://midianinja.org/news/conheca-a-diversidade-indigena-brasileira/



CURRÍCULO: LOCAL DE IDENTIDADE, GÊNERO E PODER

ZANETTI, Kedma Elisandra
Universidade Estadual Paulista 'Júlio de Mesquita Filho' (UNESP)
kedma_zanetti@hotmail.com

GONÇALVES, Harryson Júnio Lessa
Universidade Estadual Paulista 'Júlio de Mesquita Filho' (UNESP)
harryson.lessa@unesp.br

RESUMO

Este trabalho visa refletir sobre como estão associados os conceitos de identidade, gênero e relações de poder e como essas questões articulam-se com o currículo, de acordo com autores/as de abordagens curriculares pós-críticas. Para isso discutimos sobre a importância das temáticas da sexualidade e gênero estarem presentes no ambiente escolar; e explanamos sobre teorias de currículo relacionando-as com as temáticas sexualidade, gênero e identidade de gênero. O texto teve o método dialético como orientador do processo de investigação e de análise e a pesquisa bibliográfica como caminho metodológico. É proposto um diálogo sobre identidades entre Bauman (2005) e Hall (2011), em seguida é desenvolvida uma breve discussão a respeito dos conceitos de gênero e identidade de gênero a partir de Scott (1995), Louro (2000) e Butler (2015), relacionando esses conceitos com as relações de poder em Foucault, atrelado a importância dessa discussão estar presente no ambiente escolar, trazendo a importância da temática para o currículo escolar, conforme abordagens das teorias pós-críticas, com Silva (2017). Gênero e identidade de gênero estão relacionados aos aspectos construídos socialmente e é tema recorrente no currículo escolar, pois as relações de gênero se dão em todas as instâncias, inclusive na escola. Porém, como a sociedade é heteronormativa, a heteronormatividade também se faz muito presente na escola e isso também é currículo. É imprescindível que o currículo questione a masculinidade e as formas de violência, controle e poder e faz-se necessário que a escola trabalhe numa perspectiva positiva as questões da diversidade sexual, que as universidades formem professores para lidar com essas questões e que o currículo possa ser espaço de questionamento da heteronormatividade.

Palavras-chave: Identidades. Gênero. Relações de poder. Currículo.

1 INTRODUÇÃO

A autora tem a pretensão de refletir nesse texto, por meio de revisão bibliográfica, sobre como estão associados os conceitos de identidade, gênero e relações de poder e como essas questões se articulam com o currículo, de acordo com autores/as de abordagens curriculares pós-críticas, visto que essas abordagens "estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder" (SILVA, 2017, p. 16), todavia sem a pretensão de esgotá-la aqui. Esse artigo foi elaborado como resultado final da disciplina "Tópicos Especiais: Diálogos Contemporâneos Fundamentais", cursada no Programa de Mestrado Interunidades IBILCE-FEIS-FCAV, em Ensino e Processos Formativos da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP)

De acordo com Oliveira Júnior e Maio (2017), a escola, por ser um espaço disciplinador e normatizador, principalmente no que diz respeito às questões sexuais, configura-se espaço também de opressão para com os sujeitos LGBTQIA. Os indivíduos que não correspondem às normas da heteronormatividade são vítimas constantes da homofobia, o que interfere no âmbito dos sentimentos, da dignidade, do sucesso ou do fracasso escolar, situação essa chamada de heteroterrorismo por Bento (2011). Frequentemente, esses alunos são excluídos, inferiorizados, reprimidos, o que influencia esses sujeitos a abandonarem a escola e faz com que posteriormente tenham dificuldades para arranjarem trabalho e acabam, muitas das vezes, sujeitando-se aos subempregos ou até mesmo a atividades estigmatizantes.

A escola mostra-se como uma instituição incapaz de lidar com a diferença e a pluralidade e, como afirma Bento (2011), também contribui com a reprodução e produção das normas de gênero e heterossexualidade. Muitas crianças acabam por abandonar essa instituição, pois o ambiente torna-se insuportável, e Bento (2011) vai dizer que para esse tipo de abandono não é suficiente falarmos em "evasão", pois muitas vezes esse é um processo mais marcado pela "expulsão" daqueles/as que não se encaixam no ambiente heteronormativo.

É certo de que esses problemas estão presentes na sociedade como um todo e vão muito além dos muros da escola, mas esta, ao não lidar com as situações, ao silenciar e invisibilizar os comportamentos que escapam às normas de gênero e reproduzir verdades sobre a sexualidade tida como "normal" torna-se, então, conforme Bento (2011), terreno fértil para a disseminação de preconceitos e violências para com as pessoas LGBTQIA+.

E por caracterizar-se como espaço democrático, essa instituição é lugar para o desenvolvimento de políticas públicas que promovam o reconhecimento das diferenças, local em que homens e mulheres devam ser reconhecidos como sujeitos de direitos incluindo o direito à diversidade sexual e local de garantia de proteção e expressão da sexualidade. Já que a escola é espaço de

formação para que a pessoa possa exercer cidadania plena, faz-se então necessário que os temas de grande impacto e relevância social, estejam também presentes nas escolas. Do mesmo modo, para que se possa garantir o princípio da isonomia previsto no artigo 5º da Constituição Federal de 1988, no qual se estabelece a igualdade de direitos perante a lei, sem distinção de qualquer natureza e que também pode ser aplicado na escola, um espaço social.

Para tanto, é importante que o tema da diversidade sexual e de gênero esteja incluído no currículo de formação dos professores, visto que "o currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares." (MOREIRA e SILVA, 1994, p. 8) Para que assim, os "novos/as professores/as [possam] desenvolver futuramente estratégias de resistência ao currículo heteronormativo" (ALTMANN, 2013, p. 79). E ainda, quando a temática da sexualidade é trazida no currículo e faz parte da formação docente, dá legitimidade aos professores para falar sobre o assunto e trabalhá-lo em sala de aula.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo geral

Refletir sobre como os conceitos de sexualidade, identidade e gênero articulam-se com o currículo.

1.1.2 Objetivos específicos

Discutir sobre a importância das temáticas da sexualidade e gênero estarem presentes no ambiente escolar.

Explanar sobre teorias de currículo e articulá-las com sexualidade, gênero e identidade de gênero.

2 METODOLOGIA

Como já mencionado anteriormente, o presente trabalho teve como objetivo refletir sobre como estão associados os conceitos de identidade, gênero, relações de poder e como essas questões apresentam-se relevantes no currículo escolar. Para que se fosse alcançado tal objetivo, foi utilizada a pesquisa de tipo qualitativa, pesquisa esta que visa responder a questões muito particulares, preocupando-se em compreender ou interpretar uma realidade.

Teve o método dialético como orientador do processo de investigação e de análise realizado, visto que, de acordo com Lima e Mioto (2007) esse método conduz o pesquisador a trabalhar sempre considerando a contradição e o conflito e implica sempre em uma revisão e em uma reflexão crítica pois submete à análise toda interpretação pré-existente sobre o objeto de estudo. O caminho metodológico adotado foi o da pesquisa bibliográfica, pois, "praticamente toda pesquisa acadêmica requer em algum momento a realização de trabalho que pode ser caracterizado como pesquisa bibliográfica". (GIL, 2012, p. 29) Consistiu inicialmente na escolha do tema e logo depois foi realizado um levantamento bibliográfico preliminar. A partir das leituras foi elaborado o problema para esse artigo, na sequência buscou-se autores relevantes para a discussão e após o processo de seleção dos textos, foi realizada a leitura e fichamento do material, em seguida a organização do assunto para a redação do texto, conforme propõe Gil (2012).

Sendo assim, apresenta-se um diálogo sobre identidade entre o sociólogo polonês, Zygmunt Bauman (2005) sua obra "Identidade Entrevista a Benedetto Vecchi" e o sociólogo jamaicano, Stuart Hall (2011), com a "Identidade cultural na pós-modernidade". Posteriormente, desenvolve-se uma breve discussão sobre o conceito de gênero, a partir das autoras Joan Scott (1995) e Judith Butler, e identidade de gênero nas perspectivas de Judith Butler (2015) e Guacira Lopes Louro (2000), relacionando os conceitos de gênero e identidade com as relações de poder, em Michel Foucault e atrelando a importância dessa discussão estar presente no ambiente escolar, trazendo a importância da temática para o currículo escolar, conforme abordagens das teorias pós-críticas, principalmente com Tomaz Tadeu da Silva (2017).

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Aproximando os conceitos de identidade, gênero e poder

A discussão a respeito das identidades é recente e está em evidência, pois vivemos em um mundo multicultural, onde existe grande diversidade de raça, etnia, classe social, religião, gênero, entre outras diversidades. E as questões de gênero, por estarem intimamente ligadas à discussão sobre identidade, terão essa relação explorada nesse texto.

No ambiente de vida, chamado de líquido-moderno (BAUMAN, 2005) as identidades são ambivalentes e por isso cada vez mais foco de debates existenciais desses indivíduos líquido-modernos. Ele também afirma que estamos adentrando a fase "fluida" da modernidade o que contribui para que as identidades também sejam fluidas, no sentido de não manterem a forma por longo tempo, apenas conseguem se manter quando derramadas num recipiente apertado, mas ainda assim mudam de forma mesmo que sob pouca influência.

Sendo assim, o estudo da identidade está imbricado com o estudo da sociedade, pois as "diferentes configurações de identidade estão relacionadas com as diferentes configurações da ordem social." (CIAMPA, 2004, p. 72). Os aspectos, tanto do coletivo, quanto do individual devem ser considerados nas discussões sobre identidade, pois esta é mais profunda que um rótulo, conforme Das (2016).

Antes, a identidade era tida como algo natural, nascia com o sujeito e, dessa forma, era predeterminada e imutável. Isso distinguia um sujeito de outro, o que Hall (2001) chama de sujeito do iluminismo, em que "o centro essencial do 'eu' era a identidade de uma pessoa." (HALL, 2001, p. 11) Neste período, tem-se um indivíduo descrito como masculino, individualista, totalmente centrado, unificado, em que seu "eu" nascia, desenvolvia-se e permanecia sempre o mesmo por toda sua existência.

Posterior a essa concepção de identidade, Hall (2001) descreve o sujeito sociológico, indivíduo que possui sua identidade formada na interação entre o "eu" e a sociedade e também a outros sujeitos importantes para esse ser, identidade esta passível de transformação nessa interação e que une o sujeito a sua cultura.

Porém hoje não podemos mais pensá-la dessa maneira, pois observamos que o avanço das tecnologias contribui para que estejamos em diversos lugares ao mesmo tempo, mesmo que virtualmente e permite que consumamos produtos culturais de diversos lugares do mundo, o que Hall (2001) define como efeitos da globalização. Não é possível definir identidade hoje como sendo fixa ou imutável, uma vez que recebemos influências de diversos discursos e culturas. Bauman (2005) afirma que,

> Uma identidade coesa, firmemente fixada e solidamente construída seria um fardo, uma repressão, uma limitação da liberdade de escolha. Seria um presságio da incapacidade de destravar a porta quando uma nova oportunidade estiver batendo. (BAUMAN, 2005, p. 60).

Para Hall (2001) essa identidade estável e unificada vem se transformando e tornando-se fragmentada. Podemos observar que os sujeitos não são mais compostos por apenas uma identidade, mas por várias delas, algumas vezes identidades contraditórias ou não-resolvidas. Para ele, as identidades são definidas historicamente, não biologicamente. Essas identidades podem se apresentar de modos diferentes nos diferentes momentos. Configura-se, então, o sujeito pós-moderno, sujeito que resulta das mudanças estruturais e institucionais, já que "as sociedades modernas são [...] por definição, sociedades de mudança constante, rápida e permanente" (HALL, 2001, p. 14).

A identidade é moldada com a contribuição de diversos discursos vindos da família do indivíduo, de outras famílias, dos produtos culturais, das mídias sociais, da escola. Isso tudo contribui para que os sujeitos não possuam mais uma identidade única. Pois,

> Quando a identidade perde as âncoras sociais que a faziam parecer "natural", predeterminada e inegociável, a "identificação" se torna cada vez mais importante para os indivíduos que buscam desesperadamente um "nós" a que possam pedir acesso. (BAUMAN, 2005, p. 30)

Podemos então considerar que a identificação parte principalmente da cultura, aquilo que existe na sociedade. O sujeito identifica-se com algo que exista na sua cultura e algo que ele conheça. E quando falamos em identidade de gênero precisamos compreender que para muito além do sexo biológico e dos corpos, pode-se encontrar a manifestação do gênero em diversos espaços da sociedade, visto que gênero é construção social, mas que Butler (2015) também afirma ser produto das relações de poder. Compreender essas questões é imprescindível para também entender as relações de poder que estão determinadas pelas questões sexuais. Isso porque a sexualidade é construída por meio dos discursos de poder formulados histórico e socialmente, a partir de uma visão masculina e heterossexual, que se confirma nas palavras de Butler, quando diz que "a sexualidade sempre é construída nos termos do discurso e do poder, sendo o poder em parte entendido em termos das convenções culturais heterossexuais e falidas." (BUTLER, 2015, p. 65)

De acordo com Scott (1995), o termo "gênero" é utilizado para sugerir qualquer informação sobre as mulheres e que também seja informação sobre os homens, pois estudar um implica no estudo do outro. Além disso, o termo "gênero" também é utilizado para designar as relações sociais entre os sexos. Joan Scott (1995) diz que se o gênero é construção social e histórica, podemos incluir a escola e o currículo como uma das instâncias em que ele se constrói.

Seu uso rejeita explicações biológicas e indica as construções culturais nas determinações das práticas e dos papéis sexuais exercidos pelo homem e pela mulher. Gênero é, segundo esta definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado. Ela também afirma que gênero é um elemento que se constitui a partir das diferenças percebidas entre os sexos, além de ser uma forma primária de dar significado às relações de poder.

> Para Foucault, o poder não deve ser entendido como uma "entidade" ou como uma "ideia" ou "identidade teórica". Em vez disso, deve ser compreendido como prática ou como exercício, que só existe em sua concretude, efetuado em níveis variados em múltiplas direções no cotidiano, a partir de instituições como a escola, a prisão, o hospício, o quartel, a fábrica, os meios de comunicação e as ciências (DANNER; OLIVEIRA, 2009; FOUCAULT, 1979; MUCHAIL, 2004 apud FIRMINO e PORCHAT, 2017).

Já Butler (2015) entende que tão limitante quanto acreditar apenas na definição de gênero como sendo meramente biológica, é defini-la somente como construção cultural, pois assim coloca-se o gênero como algo fixo, o que se contrapõe a ideia de identidade fluida defendida pelos autores que estudam a identidade na pós-modernidade. Pois gênero também é uma das identidades do indivíduo. Ela discute sobre o determinismo da ideia de gênero construído socialmente, como se os corpos recebessem passivamente da cultura uma ordem sobre a maneira de se expressar o gênero e "tem-se a impressão de que o gênero é tão determinado e tão fixo quanto na formulação de que a biologia é o destino. Nesse caso, não a biologia, mas a cultura se torna o destino" (BUTLER, 2015, p. 29).

A identidade de gênero é o papel representado socialmente, a autopercepção do sujeito sobre si mesmo, a maneira como a pessoa se expressa socialmente. O sujeito pode identificar-se como cisgênero, estar de acordo com a lógica estabelecida culturalmente, quando o gênero está de acordo com o sexo biológico; transgênero, quando o gênero não está de acordo com o esperado de acordo com o seu sexo biológico; agênero/não-binário, o sujeito que não se identificar com nenhum dos gêneros; e até mesmo gênero-fluido, o indivíduo que se identificar com características tanto masculinas, quanto femininas, entre outras tantas identificações que não são possíveis de serem nomeadas. As várias formas de ser e de existir demonstram a transitoriedade das identidades.

Portanto, para Butler (2015) gênero está relacionado ao discurso cultural hegemônico, ou seja, é construído pelo discurso de poder vigente baseado nas estruturas binárias, o qual entende como gêneros inteligíveis, aqueles que obedecem à lógica entre sexo biológico, gênero e orientação sexual. Isto é, nasceu com vagina, vai ser mulher e se interessar sexual/afetivamente por homens e nasceu com pênis, vai ser homem e se interessar sexual/afetivamente por mulheres. Ao que Butler afirma:

A matriz cultural por intermédio da qual a identidade de gênero se torna inteligível exige que certos tipos de “identidade” não possam “existir” — isto é, aqueles em que o gênero não decorre do sexo e aqueles em que as práticas do desejo não “decorrem” nem do "sexo” nem do “gênero”. Nesse contexto, “decorrer” seria uma relação política de direito instituído pelas leis culturais que estabelecem e regulam a forma e o significado da sexualidade. (BUTLER, 2015, p. 44)

E por não obedecerem a lógica cultural, determinados tipos de identidades de gênero são consideradas falhas, pois sempre que um sujeito não se reconhece no seu corpo ou não se identifica com o gênero imposto a si, há um chamado, segundo Bento (2011), para que profissionais da saúde, juízes/as, professore/as, parlamentares, amigos/as e familiares posicionem-se e opinem a respeito, corroborando com a ideia de que a transexual não tem condições de decidir por si mesma. Pois antes mesmo do nascimento de uma criança, já existe toda uma expectativa para saber o seu sexo. Quando essa revelação acontece, essas expectativas são materializadas em brinquedos, cores, roupas, projetos que variam de acordo com a genitália da criança, antes mesmo desta vir ao mundo. Quando a criança nasce, encontra uma complexa rede de desejos e expectativas para seu futuro, levando-se em consideração para projetá-lo o fato de ser um corpo que tem um pênis ou uma vagina, produzindo masculinidades e feminilidades condicionadas ao órgão genital. E, após o nascimento, o corpo precisa desempenhar o gênero determinado com êxito, o qual possui a heterossexualidade como norma, como maneira correta de vivenciar a sexualidade.

O currículo é o que direciona todo o processo escolar, propaga, conforme Moreira e Silva (1994) os interesses dos grupos e classes dominantes, colocando-os como válidos e mais importantes expressando assim as relações sociais de poder existentes no campo do currículo. Ele também contribui na formação de identidades individuais e sociais, reforçando as relações de poder e “fazendo com que os grupos subjugados continuem subjugados.” (MOREIRA e SILVA, 1994, p. 29)

Por ser uma arena política, como afirmam Moreira e Silva (1994), e também “um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão" (MOREIRA e SILVA, 1994, p. 28), o currículo também precisa ser local de legitimidade das identidades de gênero, para que tenhamos um currículo e consequentemente, uma educação mais democráticos, pois

> O currículo educacional [...] não é visto, tal como na visão tradicional, como um local de transmissão de uma cultura incontestada e unitária, mas como um campo em que se tentará impor tanto a definição particular de cultura da classe ou grupo dominante quanto o conteúdo dessa cultura (Bourdieu, 1979 apud MOREIRA e SILVA, 1994, p. 27)

Na concepção de currículo pelas teorias tradicionais, é necessário especificar precisamente os objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados, uma concepção de currículo semelhante ao processo industrial e administrativo. Conforme Silva (2013), para as teorias tradicionais de currículo o importante é o que deve ser ensinado, o currículo concentra-se nas questões técnicas, e aceita os saberes dominantes sem questioná-los. São teorias que pretendem ser apenas neutras, científicas e desinteressadas.

Já para as teorias críticas, segundo Silva (2017), currículo é um espaço de poder, pois o currículo é capitalista e reproduz as estruturas sociais. É aparelho ideológico do Estado capitalista e transmite a ideologia dominante, é um território político e o resultado de um processo histórico. Enquanto que nas teorias pós-críticas, o poder não está centrado apenas no Estado, o poder está em toda parte, o conhecimento, inclusive, é parte do poder. Essas teorias, portanto, vão além da análise do poder centrado nas classes sociais, mas também analisam a interseccionalidade no currículo a partir também da raça, da etnia, do gênero e da sexualidade.

Enquanto as teorias tradicionais aceitam o *status quo* e adaptam-se a ele, as teorias críticas desconfiam do que está estabelecido como verdade e questionam-no, dando a ele a responsabilidade pelas desigualdades e injustiças sociais. Já as teorias pós-críticas, além de desconfiarem e questionarem o *status quo*, ainda enfatizam "o conceito de discurso em vez do conceito de ideologia" (SILVA, 2017, p. 17) Nota-se que tanto as teorias críticas quanto as pós-críticas diferenciam-se das tradicionais também ao "deslocar a ênfase dos conceitos simplesmente pedagógicos de ensino e aprendizagem para os conceitos de ideologia e poder" (SILVA, 2017, p. 17), visto que privilegiar um conhecimento em detrimento de outro ou privilegiar uma identidade ideal são operações de poder.

> [...] Foucault concebe o poder não como algo que se possui, nem como algo fixo, nem tampouco como partindo de um centro, mas como uma relação, como móvel e fluido, como capilar e estando em toda parte. Ainda em oposição ao marxismo, para Foucault, o saber não é o outro do poder, não é externo ao poder. Em vez disso, poder e saber são mutuamente dependentes. Não existe saber que não seja a expressão de uma vontade de poder. Ao mesmo tempo, não existe poder que não se utilize do saber, sobretudo de um saber que se expressa como conhecimento das populações e dos indivíduos submetidos ao poder. É ainda o poder que, para Foucault, está na origem do processo pelo qual nos tornamos sujeitos de um determinado tipo. O louco, o prisioneiro, o homossexual não são expressões de um estado prévio, original; eles recebem sua identidade a partir dos aparatos discursivos e institucionais que os definem como tais. O sujeito é o resultado dos dispositivos que o constroem como tal. (SILVA, 2017, p. 120)

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir das leituras e discussões, pode-se observar que as teorias críticas e pós-críticas mostram-nos que “currículo é uma questão de saber, identidade e poder” (SILVA, 2017, p. 147) é interessante que ambas se combinem de forma que contribua para que compreendamos as relações de poder existentes no currículo. Gênero, assim como currículo, também não é um campo neutro e de fácil definição. Como já explorado acima, podemos concluir que gênero e identidade de gênero estão relacionados aos aspectos construídos social e não biologicamente e é tema recorrente no currículo escolar, pois as relações de gênero se dão em todas as instâncias, inclusive na escola. Porém, como a sociedade é heteronormativa e as demandas sociais estão todas na escola, visto que a escola é um espaço social, a heteronormatividade também se faz muito presente nessa instituição e isso também é currículo.

Por termos a necessidade de enquadrar os sujeitos de acordo com a aparência de seu corpo, um desconforto é estabelecido em nós mesmos quando não conseguimos fazer isso, pois segundo Louro (2000), o corpo deveria fornecer garantias para essas identificações. Portanto, podemos definir identidade como aquilo que o sujeito é e, ao mesmo tempo ajudar a estabelecer o que ele não é, a diferença. Identidade "não é o oposto da diferença: a identidade depende da diferença" (WOODWARD, 2000 apud LOURO, 2000, p. 63) “As identidades, constituídas no contexto da cultura, produzem-se em meio a disputas, supõem classificações, ordenamentos, hierarquias; elas estão sempre implicadas num processo de diferenciação.” (LOURO, 2000, p. 63)

As identidades de gênero são constituídas nas relações de poder, histórica e culturalmente, também presentes na escola, portanto precisam ser compreendidas a partir de uma visão política e necessitam ser contempladas a partir do questionamento da heteronormatividade (norma que coloca a heterossexualidade como referência).

> [...] em qualquer sociedade, existem relações de poder múltiplas que atravessam, caracterizam e constituem o corpo social e que estas relações de poder não podem se dissociar, se estabelecer nem funcionar sem uma produção, uma acumulação, uma circulação e um funcionamento do discurso. (FOUCAULT, 1979, p. 101)

Dentro do leque de possibilidades de expressões da sexualidade, a identidade heterossexual é privilegiada, possui legitimidade, de acordo com a heteronormatividade em detrimento de outras que escapam às normas e muitas vezes são consideradas ilegítimas, dessa forma, diferentes. “Algumas identidades são tão ‘normais’ que não precisam dizer de si; enquanto outras se tomam ‘marcadas’ e, geralmente, não podem falar por si” (LOURO, 2000, p. 67).

E, a escola é um local de disseminação de preconceitos para com o “outro”, considera-se aqui o “outro” como todo aquele que não se alinhe com o referencial de ser humano estabelecido e centrado no adulto, masculino, branco, heterossexual, burguês e saudável, conforme Junqueira (2013). E quando esse outro não corresponde às normas de gênero é submetido à humilhação, é silenciado, esses sujeitos tornam-se invisíveis, no sentido de não terem voz, no entanto estão sempre em evidência como o exemplo daquilo que não se deve ser, partindo da referência heteronormativa e que produz a “deslegitimação de corpos, sujeitos, saberes, práticas e identidades, e [empurra o sujeito para um mundo] de subalternização, marginalização, estigmatização e exclusão.” (JUNQUEIRA, 2013, p. 492)

De acordo com Silva (2017), o currículo por ser lugar, espaço, território, relação de poder, trajetória, viagem, percurso, autobiografia, texto, discurso, documento. Precisa contemplar o outro, de maneira a não mais excluí-lo ou evidenciá-lo de maneira negativa. Falar sobre as questões de diversidade não é ensinar a ser gay ou lésbica é ensinar o respeito a todas as pessoas. Respeito, não no sentido de tolerância, mas como percepção da diversidade, como favorecimento para o fim da cultura de violência contra a população LGBTQIA+, estabelecimento de uma discussão sobre a desigualdade entre homens e mulheres. Contudo, não falar sobre essas questões, implica em contribuir para o silenciamento, invisibilidade e exclusão das pessoas que não correspondem às normas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível considerar que o estudo sobre Identidade é indissociável do estudo da sociedade, pois identidade e sociedade estão intimamente relacionadas, visto que as identidades mudam conforme a sociedade também muda. As identidades, conjunto de características culturais e sociais que singulariza cada ator social, são culturalmente produzidas, não há identidade natural, inclusive as identidades gênero também são transitórias. Elas são múltiplas e formadas além da interação com o outro, mas também a partir dos diversos discursos vindos de outras culturas, por meio da internet, dos discursos das instituições, da televisão, dos grupos dos quais fazemos partes. E gênero, diferente de sexo biológico, também é cultural, pois aprendemos a ser homens e mulheres a partir do discurso, pautado na heterossexualidade, do que é ser homem e mulher. Viemos ao mundo com esses discursos prontos sobre a cor que devemos gostar, qual brinquedo devemos brincar, qual roupa vestir, como

devemos nos comportar, tudo isso levando em consideração o órgão genital com o qual nascemos, fomos ensinados/as a representar os papéis de mulher ou homem, construção esta através do discurso heterossexual, portanto gênero é imposto e também constitui-se a partir das diferenças percebidas entre os sexos.

Gênero também é identidade, algumas pessoas encaixam-se no gênero atribuído a elas, outras não. Essas pessoas que não se adéquam precisam o tempo todo lidar com os olhares, com os questionamentos, com avaliações das instituições. É urgente que nos questionemos sobre o porquê de algumas características definirem a identidade de gênero e o motivo de darmos tanta atenção a elas.

A escola, espaço normatizador, muitas vezes configura-se num espaço de opressão para com os sujeitos LGBTQIA, mostra-se incapaz de lidar com as diferenças e a pluralidade sexual. A escola é um espaço de produção e reprodução da heteronormatividade quando separa as meninas dos meninos para realizar qualquer atividade; quando não possui uma discussão a respeito do banheiro que a pessoa transexual poderá usar; quando não intervém nas "brincadeiras" homofóbicas; quando não propõe a discussão sobre as relações de gênero e diversidade sexual para seus professores, mesmo sabendo que a diversidade existe e que demonstra ser um problema na escola, pois a comunidade escolar não sabe lidar com essas questões; quando trata apenas com tolerância as diferenças como se o "outro" não fosse normal; quando não questiona a heteronormatividade, colocando o sujeito LGBTQIA sempre em evidência mesmo nos momento de incentivar o respeito, como o discurso da tolerância para com a diferença, quando o ideal deveria ser questionar "o que é ser diferente?" "diferente de quem?" "quem é o normal?" entre outras diversas situações que acontecem diariamente no ambiente escolar. A escola precisa ser local de afeto, de cultura, de conversa. Escola precisa espaço democrático de liberdade de expressão de gênero.

Essas situações exigem enfrentamento, exigem reflexão sobre como incluir a população LGBTQIA no currículo escolar. O currículo precisa responder as dores do presente. A sexualidade precisa estar no currículo além das questões biológicas, que também são importantes, mas não são suficientes. Pois quando tratamos a sexualidade apenas pelo viés biológico, estamos transmitindo a ideia de que sexo serve apenas para a reprodução. É imprescindível que o currículo questione a masculinidade e as formas de violência, controle e poder, que essa masculinidade constrói na sociedade, portanto, faz-se necessário que a escola trabalhe numa perspectiva positiva as questões da diversidade sexual, que as universidades formem professores para lidar com essas questões e que o currículo possa ser espaço de questionamento da heteronormatividade.

REFERÊNCIAS

ALTMANN, Helena. Diversidade sexual e educação: desafios para a formação docente. **Sex., Salud Soc.** (Rio Jareiro), Rio de Janeiro, n. 13, p. 69-82, abr. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-64872013000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 set. 2018.

BAUMAN, Z. **Amor líquido:** sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

BAUMAN, Z. **Identidade:** entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v.19, n.2, p. 549-559, mai./ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-026X2011000200016&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 18 fev. 2019.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero:** Feminismo e subversão da identidade. 8. Ed. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2015.

CIAMPA, A. C. Identidade. In: LANE, S.; CODO, W. (orgs.). **Psicologia social:** o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 2004. Disponível em: <https://goo.gl/p1mV6i>.

DAS, V. Gênero e identidade: mapeando as questões. In: SALLUM JR., B.; SCHWARCZ, L. M., *et al* (Ed.). **Identidades**: Edusp, 2016. p.67-80.

FIRMINO, Flávio Henrique; PORCHAT, Patricia. Feminismo, identidade e gênero em Judith Butler: apontamentos a partir de "problemas de gênero". **DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, p. 51-61, jan. 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/10819>. Acesso em: 22 jun. 2019.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 5.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2012.
JUNQUEIRA, R. D. Pedagogia do Armário: a normatividade em ação. Retratos da Escola, v. 7, n. 13, p. 481-498, 2013.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico**: a pesquisa bibliográfica. Rev. Katál. Florianópolis. Mar. 2007, v. 10, n. esp., p. 37-45. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rk/v10nspe/a0410spe>. Acesso em: 15 jun. 2019.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. **Educação e Realidade**, Porto alegre, v. 25, p. 59-76, jul./dez. 2000.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

OLIVEIRA JÚNIOR, Isaias Batista de; MAIO, Eliane Rose. "Não vai ser permitido a nenhum órgão do governo fazer propaganda de opções sexuais": o discurso inaugural no "desagendamento" do kit gay do MEC. **Revista e-Curriculum**, v. 15, n. 1, 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/viewFile/23427/22381>.Acesso em: 19 fev. 2019.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e realidade**. jun/dez 1995, v. 20, n. 2. p. 71-99. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71721/40667>. Acesso em 25/02/2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3. ed.; 9.reimp. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2017.

31/JUL e 1 e 2/AGO 2020
IV CONEPI
IV CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO & PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES
conepi.contatosempreendimentos.com.br
Evento 100% Online

MACHISMO E PATRIARCALISMO NA HISTÓRIA DO BRASIL OU POR QUE RETIRARAM DISCUSSÕES DE GÊNERO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

SANTOS, Maria Luíza Lucas dos
Instituto Federal do Maranhão - IFMA (campus Barra do Corda)
Membro dos grupos de pesquisa Hominibus (IFMA) e GEPecscc (Unemat)
marialuiza.santos@ifma.edu.br

RESUMO

Durante o período colonial, o Brasil possuía uma economia baseada nos grandes latifúndios e na utilização de mão-de-obra escrava, fatores que contribuíram para o florescimento de uma sociedade altamente patriarcal e machista, caracterizada pela autoridade superior dos donos de propriedades em relação às mulheres, aos escravos e indígenas. Este tipo de formação do nosso país traz consequências que reverberam até os dias atuais. No Brasil uma mulher é morta a cada duas horas e estuprada a cada 11 minutos, deixando o país com a 5ª maior taxa de feminicídio do mundo, de acordo com Waiselfisz (2015), autor do Mapa da Violência 2015 e com uma taxa alarmante de estupro, segundo o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2016). Além disso, de acordo com a Organização Não Governamental (ONG) Transgender Europe (2019), o Brasil é o país que mais mata travestis, transexuais e transgêneros, evidenciando assim, que a nação enfrenta grandes problemas relacionados à violência contra a mulher, seja ela cisgênero ou não. Diante deste cenário, busco, com esta pesquisa, problematizar a retirada das questões relacionadas à gênero na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Neste sentido, entendo a área da Educação como local de saber relacionado às mais variadas formas de conhecimento, compreendendo que os currículos devam promover o respeito às identidades e diferenças encontradas nas escolas, mesmo que grupos conservadores tentem silenciar esses discursos. Como resultado, independente das leis e das autoridades brasileiras negarem o debate sobre os temas de gêneros e da sexualidade, estas são vivências interdisciplinares presentes no cotidiano das escolas e debatê-las é uma demanda permanente dos e das estudantes, justificando-se deste modo, a importância de estudos dentro desta temática. Portanto, para compreender a influência do machismo e do patriarcalismo na história do Brasil que acarretaram a retirada de pautas relacionadas à gênero na proposta da BNCC, me proponho por meio de uma arqueologia e genealogia do saber e do poder proposta por Foucault e de estudos de autoras como Simone de Beauvoir (2016) e Guacira Lopes Louro (2003), apresentar um panorama da história das mulheres no Brasil entrelaçada com a história da educação brasileira desde a colônia até os dias atuais.

Palavras-chave: BNCC. Gênero e identidade. História das mulheres. História da educação brasileira.

1 INTRODUÇÃO

As mulheres são muito mais livres do que pensam ser e precisam entender e aprender a estabelecer melhor o seu papel. Muitas vezes as mulheres têm como “verdades absolutas” e “evidências concretas” temas que foram fabricados em algum momento particular da história e não ousam destituí-los ou criticá-los. Nesse sentido Foucault afirma:

> ... não se deve imaginar um mundo do discurso dividido entre o discurso admitido e o discurso excluído, ou entre o discurso dominante e o dominado; mas, ao contrário, como uma multiplicidade de elementos discursivos que podem entrar em estratégias diferentes. (...) os discursos, como os silêncios, nem são submetidos de uma vez por todas ao poder, nem opostos a ele. É preciso admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta. O discurso veicula e produz poder; reforça-o, mas também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo. Da mesma forma, o silêncio e o segredo dão guarida ao poder, fixam suas interdições; mas, também, afrouxam seus laços e dão margem a tolerâncias mais ou menos obscuras (FOUCALT. 2018, p. 96).

O filósofo Jacques Derrida (2001) discutiu sobre a necessidade de se romper com a lógica que parece apontar para um lugar natural e fixo para as coisas. E, seguindo a mesma linha de raciocínio, penso que, para a categoria do gênero a “teoria da desconstrução” faz perceber que a oposição é construída, levando-nos à necessidade de buscar os processos e as condições que estabeleceram a polaridade e a hierarquia nela implícita. Logo, defendo a importância dos estudos de gênero e sexualidade dentro das instituições escolares, por entender como Silva que:

> a escola sempre foi lugar de mobilização do Eros, erotismo, desejo e prazer e o Estado atua sobre os corpos, as sexualidades e o gênero por meio de políticas de formação, políticas curriculares, programas e ações diversas, tais como a produção e avaliação de materiais didáticos e paradidáticos, produções midiáticas, formulação de processos educativos. Tais defesas se assentam tanto na acepção de ser a escola espaço privilegiado para controle e disciplinamento dos corpos, sexualidades e gênero, quanto na acepção de ser esta instituição espaço de encontro dos sujeitos humanos, portanto, numa ou noutra acepção, a escola lida com os corpos e suas expressões e experimentações (SILVA, 2014, p. 27).

Este contexto de uma sociedade desigual apresenta consequências reais na vida das pessoas. No Brasil uma mulher é morta a cada duas horas e estuprada a cada 11 minutos, deixando o país com a 5ª maior taxa de feminicídio do mundo, de acordo com Waiselfisz (2015), autor do Mapa da Violência 2015 e com uma taxa alarmante de estupro, segundo o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2016). Além disso, de acordo com a Organização Não Governamental (ONG) Transgender Europe (2019), o Brasil é o país que mais mata travestis, transexuais e transgêneros, evidenciando assim, que a nação enfrenta grandes problemas relacionados à violência contra a mulher, seja ela cisgênero ou não.

Como mulher feminista, busco a igualdade de gênero na sociedade, e luto por ela por meio da educação. Desta maneira, busco, com minha pesquisa, problematizar a retirada das questões relacionadas à gênero na BNCC. Neste sentido, entendo a área da Educação como local de saber relacionado às mais variadas formas de conhecimento, compreendendo que os currículos devam promover o respeito às identidades e diferenças encontradas nas escolas, mesmo que grupos conservadores tentem silenciar esses discursos.

Como resultado, independente das leis e das autoridades brasileiras negarem o debate sobre os temas de gêneros e da sexualidade, promovendo como, por exemplo, a retirada da expressão "identidade de gênero" da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e a divulgação de campanhas que promovem a abstinência sexual promovida pela ministra Damares Regina Alves (pastora evangélica brasileira e atual ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos do governo Jair Bolsonaro), ao invés da educação sexual, estas são vivências presentes no cotidiano das escolas e debatê-los é uma demanda permanente dos e das estudantes, justificando-se deste modo, a importância de estudos dentro desta temática.

Portanto, para compreender a influência do machismo e do patriarcalismo que acarretaram a retirada de pautas relacionadas à gênero na proposta da BNCC, me proponho por meio de uma *arqueologia e genealogia do saber e do poder* proposta por Foucault, apresentar um panorama da história das mulheres no Brasil entrelaçada com a história da educação brasileira.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Compreender a influência do machismo e do patriarcalismo na BNCC.

1.1.2 Objetivos específicos

Analisar a história das mulheres no Brasil e relacioná-la com a história da educação.
Analisar a retirada de pautas relacionadas à gênero na proposta da BNCC.

2 METODOLOGIA

Como metodologia utilizarei a *arqueologia e genealogia do saber e do poder* proposta por Foucault com o objetivo de apresentar uma visão geral sobre a história das mulheres no Brasil perpassada pela história da educação brasileira, a fim de compreender a influência do machismo e do patriarcalismo na BNCC. Assim, a arqueologia, busca definir segundo Foucault:

> [...] os próprios discursos, enquanto práticas que obedecem a regras. Ela não trata o discurso como *documento,* como signo de outra coisa, como elemento que deveria ser transparente, mas cuja opacidade importuna é preciso atravessar frequentemente para reencontrar, enfim, aí onde se mantém à parte, a profundidade do essencial; ela se dirige ao discurso em seu volume próprio, na qualidade de *monumento.* Não se trata de uma disciplina interpretativa: não busca um "outro discurso" mais oculto (FOUCAULT, 2008, p. 157).

Por outro lado, a genealogia, funciona como instrumento capaz de compreender que “atrás das coisas, há ‘algo inteiramente diferente’: não seu segredo essencial e sem data, mas o segredo que elas são sem essência, ou que sua essência foi construída peça por peça a partir de figuras que lhe eram estranhas” (FOUCAULT, 1979, p.18).

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Durante o período colonial, o Brasil possuía uma economia baseada nos grandes latifúndios e na utilização de mão-de-obra escrava, fatores que contribuíram para o florescimento de uma sociedade altamente patriarcal e machista, caracterizada pela autoridade superior dos donos de propriedades em relação às mulheres, aos escravos e indígenas.

De acordo com Scott (1989), o machismo funciona como um sistema de *representações-dominação* que utiliza o argumento do sexo hierarquizado, dividido em polo dominante e polo dominado, por outro lado, o patriarcado pode ser entendido como uma “formação social em que os homens detêm o poder” (DELPHY, 2009, p. 173). Porém, como nos lembra Foucault (2018), o poder é microfísico, é microscópico e se encontra nas relações. Assim, para o filósofo, não há poder sem liberdade e sem potencial de revolta. Deste modo, concordo com Louro, ao entender que

> Foucault desorganiza as concepções convencionais — que usualmente remetem à centralidade e à posse do poder — e propõe que observemos o poder sendo exercido em muitas e variadas direções, como se fosse uma rede que, "capilarmente", se constitui por toda a sociedade. Para ele, o poder deveria ser concebido mais como "uma estratégia"; ele não seria, portanto, um privilégio que alguém possui (e transmite) ou do qual alguém se "apropria". Mais preocupado com os efeitos do poder, Foucault diz que seria importante que se percebesse esses efeitos como estando vinculados "a disposições, a manobras, a táticas, a técnicas, a funcionamentos (LOURO, 2003, p. 38).

Por esses fatores, o estilo medieval e europeu de cultura transmitida pelos jesuítas correspondia às exigências necessárias para a sociedade que nascia, feita por uma minoria dominante, quase exclusivamente de homens brancos, que acreditava e defendia ser desnecessária a existência de pessoas letradas na colônia, antes era melhor que houvesse uma massa iletrada e submissa. Sendo assim, apenas uma educação humanística, voltada para o espiritual foi inserida à época (RIBEIRO, 1993).

O principal objetivo da Companhia de Jesus era o de recrutar fiéis e servidores para a Igreja Católica. Por conseguinte, a catequese assegurou a conversão da população indígena e sua passividade aos senhores brancos. A educação elementar foi inicialmente formada para os curumins e mais tarde estendeu-se aos filhos e a algumas filhas dos colonos. Por outro lado, o ensino médio era totalmente voltado para a classe dominante, excluindo-se, além dos indígenas, as mulheres e os filhos primogênitos, já que estes últimos cuidariam dos negócios do pai. Já a educação superior na colônia era exclusivamente para os filhos homens dos aristocratas que quisessem ingressar na classe sacerdotal; os demais homens estudariam na Europa, principalmente na Universidade de Coimbra (RIBEIRO, 1993).

Saffioti (2013) afirma que a atuação dos jesuítas sobre a mulher foi negativa, por não lhe oferecer nenhum instrumento de libertação, mas sim ensinar-lhe a submeter-se à Igreja e ao marido, fazendo da mulher um ser sedentário, submisso, religioso, de restrita participação cultural, que possuía como filosofia a negação dos prazeres terrenos em benefício do bem-estar na vida *post-mortem*.

Neste período a mulher era considerada um ser inferior, fazendo parte do "*imbecilitus sexus"*, ou sexo imbecil, uma característica a qual pertenciam mulheres, crianças e doentes mentais (RIBEIRO, 2000). A autora afirma que era muito comum a utilização de versinhos, tanto pelos portugueses como pelos brasileiros, que diziam coisas como: "mulher que sabe muito é mulher atrapalhada, para ser mãe de família, saiba pouco ou saiba nada".

Além disso, existia também, um abecedário moral, obra do escritor português Gonçalo Fernandes Trancoso (1585), que continha em cada letra o padrão de comportamento feminino socialmente desejado, que fora difundido na época, dedicado as poucas mulheres que pretendiam aprender a ler.

Assim, a construção de uma sociedade patriarcal, contribuiu diretamente para o apagamento histórico, social e cultural que a mulher brasileira foi inserida. De modo que, Beauvoir (2016, p. 315) coloca que "se a História revela-nos tão pequeno número de gênios femininos é porque a sociedade

as priva de qualquer meio de expressão", demonstrando deste modo, as repressões que mulheres enfrentaram ao longo dos séculos.

Como resultado, aponta Foucault. "se o sexo é reprimido, isto é, fadado à proibição, à inexistência e ao mutismo, o simples fato de falar dele e sua repressão possui como que um ar de transgressão deliberada" (FOUCAULT, 2018, p.11). Isto é, as mulheres que ousaram ser algo além do que era ditado para seu papel de mulher, as mulheres que transgrediam deliberadamente as regras, normas, tratados, leis, foram seriamente perseguidas e discriminadas na sociedade brasileira colonial, mas marcaram posição. Exemplo disso pode-se citar a perseguição que as mulheres sofriam por meio da caça às bruxas imposta pela Santa Inquisição, que tinha por objetivo condenar os hereges, ou seja, todos aqueles que adotavam ou sustentavam ideias, opiniões, doutrinas contrárias às admitidas pela Igreja.

No Brasil, um Tribunal da Inquisição nunca foi formado, porém as visitas dos inquisidores portugueses foram responsáveis pela condenação de algumas mulheres. Essas mulheres foram condenadas por não se adequarem ao ideário de mulher cristalizado na sociedade vigente, pois suas atribuições deveriam ser cristãs, analfabetas, heterossexuais e do lar. As mulheres que saíram do padrão social da época foram severamente punidas pelos detentores de poder: os homens-heterossexuais-cristãos, que viam como ameaça ao *status quo* mulheres que exerciam e resistiam em sua crença, sua liberdade e sua sexualidade, ou àquelas que eles pensavam que faziam alguma dessas coisas, sendo necessária apenas a palavra do homem para a condenação de uma mulher. Explica-nos Foucault que:

> ...se a repressão foi, desde a época clássica, o modo fundamental de ligação entre poder, saber e sexualidade, só se pode liberar a um preço considerável: seria necessário nada menos que uma transgressão das leis, uma suspensão das interdições, uma irrupção da palavra, uma restituição do prazer ao real, e toda uma nova economia dos mecanismos do poder; pois a menor eclosão de verdade é condicionada politicamente (FOUCALT. 2018, p.9).

Neste sentido, Louro aponta que:

> No contexto desse referencial teórico, fica extremamente problemático aceitar que um pólo tem o poder — estavelmente — e outro, não. Em vez disso, deve-se supor que o poder é exercido pelos sujeitos e que tem efeitos sobre suas ações. Torna-se central pensar no exercício do poder; exercício que se constitui por "manobras", "técnicas", "disposições", as quais são, por sua vez, resistidas e contestadas, respondidas, absorvidas, aceitas ou transformadas. É importante notar que, na concepção de Foucault, o exercício do poder sempre se dá entre sujeitos que são capazes de resistir (pois, caso contrário, o que se verifica, segundo ele, é uma relação de violência) (LOURO, 2003, p. 38).

Assim, era necessário que novas possibilidades desencadeassem mudanças reais na vida das mulheres brasileiras. Uma dessas mudanças foi a Reforma Pombalina, realizada por Sebastião José

de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal (primeiro ministro de Portugal de 1750-1777) que trouxe um pequeno avanço em relação à educação das mulheres, ao menos formalmente, pois ao permitir que a metodologia eclesiástica dos jesuítas fosse substituída pelo pensamento pedagógico da escola pública e laica, a reforma educacional possibilitou um menor domínio da Igreja sobre a educação, abrindo espaço para novas formas de pensar. Por outro lado, a expulsão dos jesuítas do país fez com que a educação brasileira entrasse em colapso, visto que a falta de professoras e professores qualificados não permitiu que as aulas régias fossem ofertadas com qualidade para a população, mesmo a parte pertencente às elites.

Neste cenário de mudanças, a vinda da família real Portuguesa para o Brasil em 1808 permite, de forma mais concreta, que as mulheres burguesas, sejam elas da elite ou das famílias em ascensão econômica, comecem a desfrutar de certo acesso à educação. Em relação a esta questão, Saffioti (2013) afirma que a partir da chegada da corte, começam a surgir alguns colégios particulares para moças na capital Rio de Janeiro. Porém, para a autora, essa denominação não corresponde àquilo que modernamente se entende por colégio. Tratavam-se de senhoras portuguesas e francesas ensinando costura e bordado, religião e rudimentos de aritmética e de língua nacional às moças que recebiam em suas casas como pensionistas. Ainda assim, afirma a autora, essas senhoras foram responsáveis por ampliar, mesmo que pouco, o acanhado horizonte intelectual das mulheres brasileiras.

Com esses pequenos avanços no campo da educação brasileira, o século XIX tornou-se um século importante, principalmente para as mulheres burguesas que questionaram seu papel de apenas personagem e buscaram ser autoras de suas próprias histórias. Segundo Lygia Telles (2006), enfrentando várias dificuldades por serem definidas nos textos masculinos como ninharias, nulidades, sonho e devaneio, elas tiveram que propor alternativas à autoridade que as aprisionavam.

Assim, essas mulheres começaram a escrever bastante, desde jornais, revistas, livros a “cadernos-goiabada” - este último se refere aos cadernos onde mulheres escreviam pensamentos, coisas do cotidiano, receitas e estados da alma, diários que perdiam o sentido depois do casamento, pois escrever não era coisa para mulher casada. Lygia Telles (2006) vê nestes cadernos um marco das primeiras arremetidas da mulher brasileira na carreira de letras, “ofício de homem”, naqueles tempos.

Com a independência e proclamação do Império Brasileiro em 1822, começa a se pensar novas perspectivas para o avanço e modernização do país. Como resultado, a Constituição de 1824 menciona que a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos, incluindo deste modo as mulheres, devendo os deputados eleitos apresentação, discussão e aprovação dos projetos relativos à educação do país.

Porém o projeto apresentado, via com diferença esses cidadãos. Enquanto aos meninos era assegurada a construção de escolas públicas em todas as cidades e vilas mais populosas, paras meninas seriam criadas escolas apenas em locais que o presidente do conselho achasse necessário. Além disso, era negado às alunas o mesmo conteúdo dos alunos do sexo masculinos, conforme pode ser constado nos artigos 6º e 12º da Lei de 15 de outubro de 1827:

> Art. 6º Os Professores ensinarão a ler, escrever as quatro operações de arithmetica, pratica de quebrados, decimaes e proporções, as nações mais geraes de geometria pratica, a grammatica da língua nacional, e os princípios de moral chritã e da doutrina da religião catholica e apostolica romana, proporcionando á comprehensão dos meninos; preferindo para as leituras a Cosntituição do Imperio e a História do Brazil.
> Art 12º As mestras, além do declarado no art 6º, com exclusão das noções de geometria e limitando a instrucção da arithmetica só as suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquellas mulheres, que sendo brazileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimentos nos exames feitos na fórma do art. 7º (BRASIL, 1827, p.71).

Mesmo havendo legislação sobre o ensino escolar, a educação neste período, continuava excluindo uma grande parcela da população, já que os brancos livres pobres, os indígenas, os negros livres e escravos e a população mestiça, estavam ainda afastados da escola.

Nesse período, destacou-se a figura de Nísia Floresta, pseudônimo adotado por Dionísia de Faria Rocha, autora do livro "Direito das mulheres e injustiça dos homens", publicado em 1832. A autora buscava, com sua obra, defender a igualdade entre homens e mulheres, e o direito à educação feminina, ao afirmar que pretendia com seu livro...

> fazer ver que meu sexo não é tão desprezível como os homens querem fazer crer, e que nós somos capazes de tanta grandeza de alma como os melhores desse sexo orgulhoso; e estou mesmo convencida que seria vantajoso para os dois sexos pensar dessa maneira. Essa verdade se prova pelas más consequências que resultam do erro contrário. Acreditando-nos incapazes de aperfeiçoar o nosso entendimento, os homens nos têm inteiramente privado de todas as vantagens da educação e, por este meio, têm contribuído tanto quanto lhes é possível a fazer-nos criaturas destituídas de senso, tais quais eles nos têm figurado. Assim, faltas de educação, somos entregues a todas as extravagâncias porque nos tornamos desprezíveis; temos atraído sobre nós seus maus tratamentos por faltas de que eles têm sido os autores, tirando-nos os meios de evitá-las (FLORESTA, 2010).

A obra, escrita quando autora tinha apenas 22 anos, lhe conferiu a atribuição de percussora do feminismo não somente no Brasil como também na América Latina. Sua obra teve grande repercussão no Brasil e foi fruto de uma tradução livre do famoso livro *Vindications for the rights of woman*, de 1792, da escritora inglesa Mary Wollstonecraft (ARAÚJO, 2010).

Louro (2003) aponta que na virada do século XIX para o XX, as manifestações contra a discriminação feminina adquiriram uma visibilidade e uma expressividade maior. Com uma amplitude inusitada, alastrando-se por vários países ocidentais (ainda que com força e resultados

desiguais), o sufragismo passou a ser reconhecido, posteriormente, como a "primeira onda" do feminismo, com seus objetivos mais imediatos ligados ao interesse das mulheres brancas de classe média.

Com a virada para o século XX a luta das mulheres começa a avançar de uma maneira muito intensa devido, principalmente, a uma presença cada vez maior de mulheres nos espaços públicos, denunciando a hegemonia masculina e contestando os papéis tradicionais de homens e de mulheres impostos pela sociedade.

Reflexo dessas ações podemos citar a conquista do direito ao voto pelas mulheres brasileiras em 1932, além do direito de ingresso ao ensino superior e a criação de escolas de coeducação, onde meninos e meninas estudavam nas mesmas salas. Porém é necessário frisar que o Código Eleitoral Brasileiro vigente em 1932 deixava claro que o direito ao voto era algo ainda restrito, uma vez que só votariam as mulheres casadas com a permissão do esposo, e as viúvas e solteiras se possuíssem renda própria. Além disso, muitas mulheres, tanto do ensino superior, quanto das salas com coeducação, só podiam assistir aulas acompanhadas por governantas ou parentes, além de possuírem matérias diferentes como educação do lar.

É somente após o contexto das duas grandes guerras, quando muitas mulheres no ocidente já votavam e eram votadas, trabalhavam fora do ambiente doméstico e tinham acesso ao ensino superior, que o feminismo entra em sua “segunda onda”, estimulada principalmente pelos livros “O segundo sexo”, de Simone de Beavouir, em 1949, e “A mística feminina”, em 1963, de Betty Friedan. *O pessoal é político* é o lema dessa nova fase, em que feministas apontam que os problemas das mulheres não eram meramente pessoais, mas estavam dentro das relações de poder. (RODRIGUES, 2002).

Como resultado dessa nova fase, várias pesquisadoras começam a mergulhar no mundo científico e a defender que as diferenças principais entre homens e mulheres não estão relacionadas ao sexo biológico, mas sim às construções de identidades que estipulam papéis a serem representados por cada um dos sexos. Logo, militantes feministas participantes do mundo acadêmico começam a trazer para o interior das universidades e escolas questões que as mobilizavam, impregnando e "contaminando" o seu fazer intelectual com a paixão política (LOURO, 2003).

Para Louro (2003) é possível relacionar a questão feminista com o conceito foucaultiano, pois para ela:

> O conceito foucaultiano de "biopoder", ou seja, o poder de controlar as populações, de controlar o "corpo-espécie" também parece ser útil para que se pense no conjunto de disposições e práticas que foram, historicamente, criadas e acionadas para controlar homens

> e mulheres. Nelas é possível identificar estratégias e determinações que, de modo muito direto, instituíram lugares socialmente diferentes para os gêneros, ao tratarem, por exemplo, de "medidas de incentivo ao casamento e procriação". Aqui também se trata de um poder que é exercido sobre os corpos dos sujeitos, ainda que agora esses sejam observados de um modo mais coletivo — trata-se do "corpo-molar da população". As relações entre os gêneros continuam, sem dúvida, objeto de atenção, uma vez que distintas estratégias procuram intervir nos agrupamentos humanos, buscando regular e controlar taxas de nascimento e mortalidade, condições de saúde, expectativas de vida, deslocamentos geográficos, etc (LOURO, 2003, p. 41).

Sem mais amarras que estabeleciam o que definia o ser homem ou ser mulher, a categoria de gênero começa a se destacar, pois entende-se que o processo de construção do feminino e do masculino encontra-se na órbita da sociedade e da cultura. Deste modo, a frase de Simone de Beauvoir de que “ninguém nasce mulher: torna-se mulher” (BEAUVOIR, 2016, p. 9), constituiu-se em uma máxima dentro do movimento feminista.

Deste modo, Louro afirma que:

> desconstruir a polaridade rígida dos gêneros, então, significaria problematizar tanto a oposição entre eles quanto a unidade interna de cada um. Implicaria observar que o pólo masculino contém o feminino (de modo desviado, postergado, reprimido) e vice-versa; implicaria também perceber que cada um desses pólos é internamente fragmentado e dividido (afinal não existe a mulher, mas várias e diferentes mulheres que não são idênticas entre si, que podem ou não ser solidárias, cúmplices ou opositoras... Uma das conseqüências mais significativas da desconstrução dessa oposição binária reside na possibilidade que abre para que se compreendam e incluam as diferentes formas de masculinidade e feminilidade que se constituem socialmente. A concepção dos gêneros como se produzindo dentro de uma lógica dicotômica implica um pólo que se contrapõe a outro (portanto uma idéia singular de masculinidade e de feminilidade), e isso supõe ignorar ou negar todos os sujeitos sociais que não se "enquadram" em uma dessas formas. Romper a dicotomia poderá abalar o enraizado caráter heterossexual que estaria, na visão de muitos/as, presente no conceito "gênero". Na verdade, penso que o conceito só poderá manter sua utilidade teórica na medida em que incorporar esses questionamentos. Mulheres e homens, que vivem feminilidades e masculinidades de formas diversas das hegemônicas e que, portanto, muitas vezes não são representados/as ou reconhecidos/as como "verdadeiras/verdadeiros" mulheres e homens, fazem críticas a esta estrita e estreita concepção binária (LOURO, 2003, p. 16).

Em vista disso, começaram a surgir estudos que apontavam que as mulheres também eram diferentes umas das outras, sendo perpassadas por diversas outras identidades, às vezes conflitantes como etnia, classe, religião. Louro (2003) diz que estudiosos ligados aos estudos lésbicos, estudos de etnia e de raça contribuem particularmente para a teorização e práticas políticas e educativas atentas à diferença. Suas contribuições vêm representando uma importante oxigenação dos Estudos Feministas, implodindo suas características iniciais de uma construção teórica marcadamente conduzida por mulheres brancas, heterossexuais, urbanas e de classe média. Afirma a autora que essas discussões também representam desestabilização e exigem uma capacidade de contínuo questionamentos e problematizações.

Assim, a mulher passa, no final do século XX e início do século XXI, a não mais aceitar uma história que foi escrita por homens e para homens, e começa a lutar “contra o silêncio em relação à figura da mulher como ser atuante e participante da história” (RODRIGUES, 2002). Pois como afirma Beauvoir (2016, p. 17) “o presente envolve o passado, e no passado toda a história foi feita pelos homens”.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como resultado do movimento feminista começam a surgir estudos que questionam o papel da mulher nas mais variadas áreas, entre elas as políticas públicas voltadas para a educação. Para a realização desta investigação, escolhi a Base Nacional Comum Currícular (BNCC) como documento passível de análise. A escolha justifica-se pelo fato deste documento oficial se configurar como uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) em regular o conjunto de aprendizagens, expressas em habilidades e competências, consideradas como necessários para a educação básica nacional no que tange à educação infantil até o ensino médio. Além de sua atualidade, a BNCC se apresenta, de acordo com materiais disponíveis no endereço eletrônico: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/, como documento oficial normativo.

A versão final da BNCC foi entregue ao Conselho Nacional de Educação – CNE, em abril de 2017, sendo aprovada no dia 22 de dezembro de 2017, através da Resolução CNE/CP nº 2, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

A BNCC tinha por princípio superar as desigualdades educacionais, porém ao longo do seu processo de criação sofreu modificações que resultaram na retirada de temáticas relevantes como identidade de gênero e orientação sexual. Por conta da influência de um congresso conservador, fruto de um contexto machista e sexista em que foi gerada a nação brasileira, trechos onde se encontrava a palavra gênero foram alterados para a palavra diversidade. Deste modo, ao não nomear, ao não destacar este termo a questão de gênero sofreu um silenciamento. O que não é dito, não é lembrado e assim um tema tão importante dentro da realidade brasileira não é debatido fazendo com que os problemas relacionados à esta temática, como a violência de gênero não sejam debatidos e consequentemente não sejam superados, em um país onde uma mulher é assassinada a cada duas horas. De acordo com Silva, Brancaleoni, Oliveira (2019, p. 1548)

> este fato se torna problemático ao considerarmos que a BNCC orientará a elaboração de matrizes curriculares da educação básica em todo o território nacional, pois a não abordagem do gênero no corpo do documento abrirá precedentes para que esta temática não seja incluída nos processos educativos.

Como resultado, Soares, Paiva e Nolasco-Silva (2017) acreditam que o movimento denominado “Escola sem partido” deve ser combatido, visto que são inúmeras as fotos e cartazes depreciativos contra todo o trabalho que vem sendo desenvolvido nos cotidianos das escolas para combater o preconceito. Os autores afirmam que o movimento vale-se do termo “Ideologia de Gênero” para desqualificar a discussão de gênero nas escolas, dizendo que é uma ideologia antifamília. Entendem as discussões de gênero como uma tentativa de transformar as crianças em gays, lésbicas e trans. Quando, na verdade, discutir gênero tem a ver com combater preconceito, homofobia, lesbofobia, transfobia etc.

De acordo com Severo, Gonçalves e Estrada (2019, p. 2), os proponentes do Escola sem partido “caracterizam-se pela defesa de pautas reacionárias, em especial no que se refere aos temas sobre diversidade, à perseguição de partidos de esquerda, centrando-se em especial na pauta de gênero, demonizando propostas que buscam trazer à escola o papel da tolerância e diversidade, tratando-as como propaganda LGBT ou kit gay nos materiais de combate à homofobia, transfobia e lesbofobia, e criando, ademais, uma narrativa de que os (as) professores (as) são doutrinadores”. Neste sentido, Suely Rolnik aponta que

> A inesperada aliança das forças neoliberais conservadores que tem a ver com o fato de ambas compartilharem uma mesma moral e o mesmo modelo de identificação subjetiva: o inconsciente colonial-capitalístico. Daí que os alvos da nova “perseguição neoliberal às bruxas” sejam os coletivos feministas, homossexuais, transexuais, indígenas ou negros, que encarnam no imaginário conservador a possibilidade de uma autêntica transformação micropolítica. Se desenha que a paisagem que Guattari e Deleuze haviam costurado como uma terrível em sólida Encarnação do "fascismo democrático". Essa é a condição na qual nos encontramos e na qual temos que imaginar coletivamente novas formas de resistir (ROLNIK, 2018, p.13).

Assim, me ligo a Soares, Paiva e Nolasco-Silva (2017), quando entendem que os currículos praticados nas escolas funcionam como redes, entrelaçando os *saberesfazeres* criados nos múltiplos contextos em que vivemos, entre eles estão, afirmam os autores, as teorias educacionais, as políticas públicas, os usos das mídias, os dogmas religiosos, a experiência comunitária, a fruição das artes, a experiência com os movimentos sociais e as potências e os prazeres dos corpos, sendo inadmissível que não se perceba a importância deles como instrumentos de poder capazes de promover possibilidades outras nas escolas, abrindo-as à diversidade.

Como consequência a BNCC acaba funcionando como um instrumento de exclusão, pois por ser um documento normativo que orienta a elaboração dos currículos e das propostas pedagógicas das escolas públicas e privadas, a formação de professores, a produção de material didático e a avaliação, as práticas pedagógicas dentro da sala de aula serão alteradas e a exclusão perpetrada.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A palavra identidade de gênero foi retirada da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) por isso a importância de resistir, (re)existir e continuar com pesquisas que desestabilizam o *status quo* e promovam debates atuais.

Assim, por meio das leituras que percorri para elaborar este trabalho, percebi que as mulheres têm conseguido avançar em alguns aspectos das suas conquistas de direitos ao longo dos séculos, porém, ainda é preciso buscar melhores espaços e não permitir retrocessos. Nota-se, que as conquistas, resultados de lutas do movimento feminista, frequentemente são alvo de contestação por grupos conservadores. Beauvoir (2016, p. 21) aponta neste sentido que "a burguesia conservadora continua a ver na emancipação da mulher um perigo que lhe ameaça a moral e os interesses".

Perante esse cenário, é pertinente perguntar: O que esse grupo de Militância Conservadora pretende conservar? A desigualdade de gênero? A inferioridade da Mulher em relação ao Homem? Essas são questões, consideradas preocupantes, principalmente em um país como o Brasil, onde em média 13 mulheres são assassinadas por dia, onde a maioria das mortes violentas ocorre dentro de suas próprias residências e são perpetradas por conhecidos, ações de denúncia e reparação histórica são fundamentais.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Raquel Martins Borges Carvalho. Direito das mulheres e injustiça dos homens: a tradução cultural de Nísia Floresta da obra vindication of the rights of woman de Mary Wollstonecraft. **Seminário Internacional Fazendo Gênero 9 Diásporas, Diversidades, Deslocamentos**. Florianópolis, SC, Universidade federal de Santa Catarina. 23 a 26 de agosto de 2010. Disponível em: http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278290473_ARQUIVO_artigocongresso[1].pdf. Acesso em: 28 maio 2019.

BEAUVOIR, Simone . **O Segundo Sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016. v. 1. ; v. 2.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Lei de 15 de Outubro de 1827. **Coleção de Leis do Império do Brasil - 1827**, p. 71 v. 1. Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html. Acesso em: 23 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 18 jul. 2020

DELPHY, Christine. Patriacarcado (teorias do)*. In.: HIRATA, Helena et al. (Org.). **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

DERRIDA, Jaques. **Mal de Arquivo**: uma impressão freudiana. Rio de Janeiro, RJ: Relume Dumará, 2001.

FLORESTA, Nísia. **Direitos das mulheres e injustiça dos homens**. Domínio Público, 2010. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4711.pdf. Acesso em: 12 ago. 2019.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (FBSP). **Percepção sobre violência sexual e atendimento a mulheres vítimas nas instituições policiais**. 2016. Disponível em: http://www.forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2017/01/FBSP_Policia_precisa_falar_estupro_2016.pdf. Acesso em: 12 mar. 2019.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber.** 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1:** a vontade de saber. 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Orientações sobre identidade de gênero**: conceitos e termos. Brasília: Autor, 2012. Disponível em: https://www.sertao.ufg.br/up/16/o/ORIENTA%C3%87%C3%95ES_POPULA%C3%87%C3%83O_TRANS.pdf?1334065989. Acesso em: 20 jan. 2020.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
RIBEIRO, Arilda Ines Miranda. Mulheres Educadas na Colônia. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes de Faria; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 Anos de Educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, n. 4, p. 15-30, jul. 1993. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X1993000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14 jan. 2019.

RODRIGUES, Luciomar da Costa. **Explorações sobre gênero e poder**: a voz e vez da mulher na política. 2002. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2002.

ROLNIK, Suely. **Esferas da Insurreição**: notas para uma vida não cafetinada. São Paulo: n-1 edições, 2018.
SAFFIOTI, Heleieth. **A mulher na sociedade de classes**: mitos e realidades. 3 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SCOTT, Joan. **Gênero**: uma categoria útil para análise histórica. Nova York: Universidade de Columbia, 1989. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/185058/mod_resource/content/2/G%C3%AAnero-Joan%20Scott.pdf. Acesso: 12 jun. 2019.

SEVERO, Ricardo Gonçalves; GONCALVES, Suzane da Rocha Vieira; ESTRADA, Rodrigo Duque. A Rede de Difusão do Movimento Escola Sem Partido no Facebook e Instagram: conservadorismo e reacionarismo na conjuntura brasileira. **Educ. Real**. 2019, vol.44, n.3. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000300606&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 jan. 2019.

SILVA, Elenita Pinheiro de Queiroz. Sexualidade, gênero e corpo no contexto de políticas de educação no brasil.**Suplemento Exedra**. n. 1. 2014. Sexualidade, género e educação.Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6499901. Acesso em 7 jul. 2019.

SILVA, Caio Samuel Franciscati da, BRANCALEONI, Ana Paula Leivar, OLIVEIRA, Rosemary Rodrigues de. Base nacional comum curricular e diversidade sexual e de gênero: (des)caracterizações. **Rev. Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, SP, Brasil,v .14, n. esp. 2, jul. - Dossiê Sexualidade, gênero e educação sexual em debate. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12051. Acesso em: 18 jul. 2020.

SOARES, Maria da Conceição Silva; PAIVA, Vanessa Maia Bardosa de; NOLASCO-SILVA, Leonardo. **Gêneros e sexualidades praticados em currículos dissidentes nos/com os cotidianos escolares**.In.: Teias, v. 18, n. 51, Micropolítica, democracia e educação, out. /dez., 2017. Disponível em: http://sbhe.org.br/node/85. Acesso: 12 mar. 2019.

TELLES, Lygia. Escritoras, escritas, escrituras. In: Del PRIORE, Mary (org.); BASSANEZI, Carla (coord.). **História das mulheres no Brasil**.8 ed. São Paulo: Contexto, 2006.

TRANCOSO, Gonçalo Fernandes. **Conto XX, da Primeira Parte**. Lisboa PT:Século XVI.

TRANSGENDER Europe. ***TMM update trans day of remembrance 2019***. Disponível em: https://tgeu.org/tmm-update-trans-day-of-remembrance-2019/. Acesso em: 15 jan. 2020.

WAISELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da violência 2015**: homicídio de mulheres no Brasil. Brasília: UNESCO, 2015. Disponível: https://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2015/MapaViolencia_2015_mulheres.pdf. Acesso: 12 mar. 2019.

31/JUL e 1 e 2/AGO 2020
IV CONEPI
IV CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO & PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES
conepi.contatosempreendimentos.com.br
Evento 100% Online

VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES E SUA RELAÇÃO COM O FRACASSO ESCOLAR

ALBUQUERQUE, Magdeliny Lima de
Psicóloga, especialista em Psicologia da Infância e Adolescência

RESUMO

Violência doméstica contra crianças e adolescentes não representa um fenômeno ou problema típicos da nossa contemporaneidade. Relatos de filicídios, de maus tratos, negligência, abandonos, abusos sexuais, entre outros, são encontrados em diversas épocas e culturas, utilizando o argumento da disciplina, punição, castigo e pela própria replicação de costumes para justificar a ação violenta (GUERRA, 1998). O presente estudo pretende analisar o fenômeno da violência doméstica contra crianças e adolescentes e suas implicações no contexto escolar, apresentando como esse tipo de violência pode influenciar na mudança do comportamento das crianças e adolescentes, causando declínio dos mesmos no ambiente escolar e levando, consequentemente, ao fracasso escolar.

Palavras-chave: violência doméstica. Criança. Proteção à criança.

INTRODUÇÃO

O presente estudo pretende analisar o fenômeno da violência doméstica contra crianças e adolescentes e suas implicações no contexto escolar, apresentando como esse tipo de violência pode influenciar na mudança do comportamento das crianças e adolescentes, causando declínio dos mesmos no ambiente escolar e levando, consequentemente, ao fracasso escolar. Observou-se através do levantamento bibliográfico e da revisão da literatura aspectos conceituais do fenômeno da

violência doméstica contra crianças e adolescentes, além dos tipos de violência mais comuns e suas consequências, identificando como o ambiente familiar conflituoso afeta diretamente o desenvolvimento da criança e do adolescente, contribuindo para alavancar o fracasso escolar.

Ao estudar como a violência intrafamiliar interfere no desenvolvimento integral das crianças e dos adolescentes, incluindo o aspecto cognitivo, pode-se concluir que a atuação da escola em relação aos alunos que são vítimas de violência doméstica se constitui de suma importância na mediação desse problema. A família não se caracteriza apenas como uma instituição particular, ou seja, não constitui somente um bem privado, mas, configura um espaço público, no qual são vividos valores, práticas e vivências comuns de inegável significado social. Família também é um espaço de desenvolvimento de personalidades e experiências, de experimentações de amor e ódio, portanto de afeto com o outro, se caracterizando como um protótipo de um espaço maior – o social (SILVA, 2017).

Revestida de grande importância, a família é a instituição onde se estabelece o desenvolvimento psicoemocional das crianças e adolescentes. É na família que acontece a primeira socialização do indivíduo servindo como referência e contexto para a sua formação socio histórica e cultural (SCHREIBER e MANGUEIRA, 2014). Diante dessas concepções acerca da instituição familiar, torna-se difícil conceber a família como possível cenário da violência contra crianças e adolescentes, como deflagradora da violência doméstica ou intrafamiliar. Os maus tratos infantos junvenis se configuram como uma espécie de automutilação, um afronte aos direitos fundamentais daqueles que, por hora, necessitam de total apoio e dos cuidados básicos para seu pleno desenvolvimento como cidadão.

VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Violência doméstica contra crianças e adolescentes não representa um fenômeno ou problema típicos da nossa contemporaneidade. Relatos de filicídios, de maus tratos, negligência, abandonos, abusos sexuais, entre outros, são encontrados em diversas épocas e culturas, utilizando o argumento da disciplina, punição, castigo e pela própria replicação de costumes para justificar a ação violenta (GUERRA, 1998). Para Guerra (1998), a violência doméstica contra crianças e adolescentes representa todo ato de omissão praticada por pais, parentes ou responsáveis, contra crianças e

adolescentes, sendo capaz de causar dano físico, sexual e/ou psicológico à vítima. A violência doméstica implica de um lado uma transgressão do poder e do dever de proteção do adulto ante uma coisificação da infância, ou seja, ante a negação do direito que as crianças e adolescentes têm de serem tratados como sujeitos, pessoas e cidadãos, em condição peculiar de desenvolvimento (GUERRA, 1998). No Brasil e no mundo, independente de cultura, classe social, raça, sexo ou religião, crianças e adolescentes são vítimas cotidianamente da violência, inclusive da violência doméstica ou intrafamiliar. Para Schreiber e Mangueira (2014, p. 95) "a prática de maus tratos familiar, por sua vez, constitui abuso do dever de educar, em franca violação ao direito à proteção integral das crianças e adolescentes". A família como instituição primeira onde a criança e o adolescente deveriam ter seus direitos garantidos e respeitados se colocam através da violência doméstica como *locus* de violação ao direito à integridade humana. Azevedo (1990) caracteriza a violência doméstica contra crianças e adolescentes como:

- uma violência interpessoal e intersubjetiva;

- um abuso de poder disciplinar e coercitivos dos pais ou responsáveis;

- um processo de completa objetização da vítima, reduzindo-a objetos de maus-tratos;

- uma forma de violação essencial da criança e do adolescente enquanto pessoas e, portanto, uma negação de valores humanos fundamentais como a vida, a liberdade e a segurança.

De acordo com Pires e Miyazaki (2005, p. 44) "definir os diferentes tipos de violência e maus-tratos infanto-juvenis é apenas uma forma didática de compreender o problema, que muitas vezes ocorre de forma dinâmica e simultânea". Nesta perspectiva, frente à diversidade de característica da violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes, podemos compreender quanto injusto se apresenta esse fenômeno social, uma vez que ele nega o direito à dignidade humana ainda na sua essência, o período da infância e da adolescência, onde o processo de desenvolvimento está em seu ápice (AZEVEDO, 1990)

OS TIPOS DE VIOLÊNCIA MAIS COMUNS CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Com relação às formas como a violência doméstica contra crianças e adolescentes se apresentam e se materializam na prática, a tipificação conceitual possui mais efeito didático, uma vez que, na prática, geralmente os vários tipos de violência se fazem presentes de maneira simultânea e multifacetada na mesma vítima. Portanto, iremos classificar os tipos de violência doméstica visando uma maior compreensão das características desse fenômeno, salientando que nenhum tipo de violência intrafamiliar contra crianças e/ou adolescentes se apresenta pura em si, ou seja, geralmente essas violências se misturam e entrelaçam, formando uma espécie de combo avassalador.

(1) Violência Física: se caracteriza pelo uso de força física de forma intencional, não-acidental, praticada por pais, responsáveis, familiares ou pessoas próximas da criança ou adolescente, com o objetivo de ferir, danificar ou destruir essa criança ou adolescente, deixando ou não marcas evidentes (DESLANDES, 1999). O abuso físico corresponde ao uso de força física no relacionamento com crianças ou adolescentes por parte de seus pais ou quem exerce de autoridade no âmbito familiar. De acordo com vários autores, a violência física é a forma mais comum de maltrato e a mais facilmente diagnosticável.

(2) Violência Psicológica: consiste em toda a forma de rejeição, depreciação, discriminação, desrespeito, cobrança e punição exagerada, isolamento, terrorização por meio de opressões verbais, indução à prostituição, ao crime e ao uso de drogas, de tal forma que cause profundos danos na estruturação mental das crianças e adolescentes (GARBARINO et al., 1988) A violência psicológica pode ser configurada como a verbalização ou atos alusivos à ideia de rejeição, discriminação, depreciação ou desrespeito para com a criança e/ou adolescente, podendo desencadear comportamentos como punição, humilhação com graves agressões verbais e cobranças exageradas por parte dos agressores.

Para Oberstein (1985) a forma mais ampla de abuso à criança, é a emocional, porque não somente ocorre com muita frequência, como vem acompanhada sempre de outras formas de abuso, tais como, maltrato físico, negligência física e abuso sexual. Verifica-se que a violência psicológica se apresenta como uma violência permeada por outras violências, capaz de causar danos silenciosos, escondidos na psiquê das vítimas.

(3) Violência Sexual: o abuso sexual pode ser compreendido como qualquer contato com intenção sexual, ato ou jogo de sexualidade, envolvendo relações hetero ou homossexuais, em que o

agressor esteja em estágio de desenvolvimento psicossexual mais adiantado que a criança ou adolescente, tendo por finalidade estimulá-la sexualmente ou utilizá-la, para obter prazer e satisfação sexual (DESLANDES, 1999). A violência sexual praticada contra crianças e adolescentes deve considerada algo ignóbil, que merece repúdio e mecanismos sérios de proteção a vítima. Na ocorrência do abuso sexual, em que há sempre o prazer direto ou indireto do adulto, conseguido pela coerção ou sedução da criança ou do adolescente, crianças e adolescentes são sempre vítimas e não poderão ser transformados em réus (AZEVEDO e GUERRA, 1988).

(4) Negligência ou Abandono: a negligência se configura como uma falha, descuido ou desleixo dos pais ou responsáveis na assistência e no provimento das necessidades básicas da criança, tais como: saúde, alimentação, respeito, afeto e educação. A negligência também se refere à ausência, recusa de cuidados necessários a alguém que deveria receber atenção e cuidados familiares (PIRES, 1998). O abandono por parte dos pais e familiares também deve ser considerado uma forma extrema de negligência. Embora existam na literatura outros tipos de violência doméstica contra crianças e adolescentes, tais como Síndrome do bebê sacudido, Exploração do trabalho infantil e Síndrome de Munchausem, nos detivemos nesse estudo a conceituar apenas as violências físicas, psicológicas, sexuais e negligência.

CONSEQUÊNCIAS DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E SUA RELAÇÃO COM O FRACASSO ESCOLAR

Não apenas os atores sociais envolvidos na violência, seja a criança e/ou adolescente, sofrem e sentem os danos decorridos dos maus-tratos, mas, a família, como instituição primária, e a sociedade como um todo, pois também vivenciam o resultado do rompimento de vínculos e desestruturação familiar, refletindo na progressão da violência de maneira global (AFFONSECA, FILHO e WILLIAMS, 2016). As consequências que a violência intrafamiliar pode provocar para crianças ou adolescentes variam de acordo com a idade, com as características de sua personalidade, com o tipo

de vínculo anteriormente estabelecido com os genitores, capacidade de resiliência das vítimas, bem como organização psíquica individual (ALMEIDA *et al*., 2010).

As crianças e adolescentes vítimas de alguma violência doméstica tendem a apresentar níveis de desenvolvimento abaixo do padrão esperado. Costumam apresentar problemas físicos em virtudes, principalmente pela falta de uma alimentação adequada, ainda apresentam sintomas de desnutrição e desidratação que não tratadas trazem graves problemas de saúde (ALMEIDA *et al*., 2010).

As marcas físicas, emocionais e psicológicas da violência podem ter sérias implicações no desenvolvimento da criança e do adolescente, na sua saúde e capacidade de aprendizagem. As consequências dos maus-tratos na infância e na adolescência são danosas para suas vítimas, que tem seu desenvolvimento integral comprometido, posto em jogo simplesmente porque seus pais não conseguiram distinguir paternidade e autoridade, envolvendo-os em conflitos, embates físicos, psíquicos e sociais. De acordo com Silverman *et al*. (1996) vários estudos evidenciam que crianças submetidas à violência doméstica, quando comparadas às que não sofreram violência, são mais agressivas, tem baixo autoestima, déficit de atenção e hiperatividade, dificuldade de relacionamento interpessoal, comportamento abusivo, baixo rendimento escolar, podendo inclusive terem sua capacidade cognitiva e de desenvolvimento da linguagem diretamente prejudicados.

Sabe-se que uma criança vítima de violência intrafamiliar tem seu rendimento escolar comprometido em relação às faltas, comportamentos, interação com o meio social, comprometimento intelectual, entre outros, uma vez que internalizam o que estão vivenciando e não conseguem aprender como as demais crianças, favorecendo assim, o fracasso escolar (SILVERMAN *et al*., 1996).

Para Carias, Mezzalira e Guzzo (2016) a violência doméstica acarreta para os alunos baixo rendimento escolar e dificuldades de aprendizagem, mostrando-os desinteressados, dispersos e/ou desatentos em seu percurso escolar, tanto em sala de aula quanto nas tarefas extra classe.

A escola se configura como uma instituição cultural, e, em sua perspectiva, o aluno possuirá ou não possibilidades de adquirir certos conhecimentos conforme as informações chegam até ele, que por sua vez dependerá das condições sociais que determinam a qualidade de ensino e sua capacidade cognitiva para aprendizagem do conteúdo disseminado pelos professores. A família e a escola são parceiros fundamentais no desenvolvimento de ações que favoreceram o sucesso escolar e social das crianças, formando uma equipe. É fundamental que ambas sigam princípios e critérios, bem como a mesma direção em relação aos objetivos que desejam atingir. A educação perpassa tanto o ambiente escolar quanto o familiar. A interação entre ambos é muito importante para o sucesso do processo ensino aprendizagem. Sucesso e fracasso escolar, temas latentes no cotidiano da escola, são temas

que se fundem com inclusão escolar, adequação das práticas pedagógicas, atualização dos professores e a própria história do aluno. Não se pode negar que todos estão relacionados e dependendo da maneira que são conduzidos, levam a um único final, o sucesso ou o fracasso escolar. Embora a integração das perspectivas seja fundamental para a compreensão do fenômeno do fracasso escolar, neste trabalho especificamente queremos nos concentrar na perspectiva do aluno na qual as consequências da violência doméstica podem ser de grande influência.

O fracasso escolar pode ser entendido como uma resposta insuficiente do aluno a uma exigência ou demanda da escola. O fracasso escolar não pode ser medido apenas por porcentagem de reprovados por série. Deve-se analisar profundamente a caminhada do aluno, seu desenvolvimento, enquanto ser humano e cidadão.

Há uma tendência de se definir ou associar o fracasso escolar como uma simples sequência de dificuldades de aprendizagem e como a expressão de uma falta objetiva de conhecimentos e competências (PERRENOUD, 2000). No entanto, uma compreensão mais aprofundada do fenômeno permite avaliar o fracasso escolar como sendo multifatorial, dependente de variáveis diversas, levando em consideração aspectos educacionais e seus processos, bem como, aspectos socioculturais e estruturais do aluno. Thomaz (2000, p. 86), destaca que *"*há sempre um bode expiatório para o problema do fracasso escolar: a família, o professor da série anterior, o governo, a miséria, o desemprego, a fome, a desnutrição, os problemas de saúde, a promoção automática*"*. Ao observar o fracasso escolar como um problema unifocal, se nega a possibilidade de avaliar os vários fatores que influenciam todo o processo de ensino e aprendizagem. Nesta perspectiva, de acordo com Chechia e Rodrigues (2017) pode-se observar a existência de inúmeros fatores de ordens (psicológica, sócio econômica e cultural e escolares) que podem influenciar na aprendizagem e levar os alunos ao fracasso escolar:

a) de ordem psicológica: relativos aos aspectos cognitivos e de saúde do aluno;

b) de ordem socioeconômica e cultural: referente às relações familiares, a fome, a desnutrição, as diferenças culturais, a linguagem etc;

c) os fatores organizacionais da escola e, de modo geral, das políticas sociais e educacionais.

Para Weiss (1992) o fracasso escolar deve ser entendido a partir de três perspectivas: da sociedade, da escola e do sujeito. A primeira perspectiva – a social – é a mais ampla por englobar a

cultura e suas vicissitudes, as condições e as relações sociais, políticas e econômicas, as ideologias implícitas e explícitas desses aspectos com a educação escolar. A segunda perspectiva remete à análise da instituição escolar em diferentes níveis, como o da qualidade do ensino, o das metodologias, o das avaliações, o da desvalorização do magistério, o da formação de professores; esses são apenas alguns dos aspectos que formam o quadro educacional da nossa realidade.

A terceira perspectiva diz respeito às condições individuais e internas do sujeito aprendiz, especificamente, à questão intrassubjetiva, pois, se há dissociação no processo, algo está mal no seu pensar, na sua expressão, na sua ação/interação sobre e com o mundo.

Para Aquino (1997) existem discursos que apontam os distúrbios de aprendizagens como sendo de origem psicológica, sendo influenciado por fatores emocionais. Estudos como esses colaboram para abordar o fracasso escolar como reflexo de um sintoma e/ou fator emocional vivenciado pelo aluno, concomitante a isso, vê-se a necessidade de demonstrar a importância de compreender o papel dos processos emocionais no desenvolvimento das dificuldades de aprendizagem.

CONCLUSÃO

Parece haver consenso na literatura de que a cognição e as emoções são componentes importantes para que o sujeito possa aprender. Deste modo, a violência doméstica contra crianças e adolescentes se apresenta como possível causa para dificuldade de aprendizagem e consequente fracasso escolar de crianças e adolescentes.

Pode-se perceber que o fracasso escolar possui diferentes, mas integradas vertentes: da sociedade, da escola, do aluno. Embora essa integração das perspectivas, seja fundamental para compreensão do fenômeno do fracasso escolar, nos detemos ao aspecto do aluno, na qual os maus tratos podem ser mais evidentes.

Notadamente o problema da violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes é complexo e remete ao indivíduo graves consequências, sejam elas físicas, psíquicas, sociais e cognitivas, prejudicando significativamente o desenvolvimento integral de suas vítimas. Quando se pensa na não aprendizagem por parte da criança e do adolescente deve-se atentos a rede de influência que permeiam

essa possibilidade e considerar as questões as questões internas, subjetivas que cada aluno possa está enfrentando/vivenciando - que diretamente pode interferir no seu processo cognitivo.

A escola é um dos ambientes que essa teia de segredos envolvendo a violência doméstica, começa a ser desvelada, afinal é na escola que crianças e adolescentes passam grande parte do seu tempo, interagem socialmente, demonstram suas emoções e apresentam seus comportamentos.

Muitas vezes são os professores e equipe multidisciplinar da escola, que detectam os sinais de que as crianças e os adolescentes estão sendo vítimas de algum tipo de violência intrafamiliar, não obstante é para esses profissionais que essas vítimas confiam seus segredos.

Nesse sentido é essencial um olhar interdisciplinar, multifocal para o fenômeno do fracasso escolar, pois culpabilizar os alunos por seus fracassos, é negar a possibilidade dos aspectos interacionistas, é negar que crianças e adolescentes possam estar vivenciando maus-tratos domésticos.

Diante desses dados é importante salientar que uma vez reconhecida a influência da violência intrafamiliar na aprendizagem das crianças e dos adolescentes, os professores, equipe multiprofissional e as autoridades como um todo, pensem em estratégias de enfrentamento para assegurar os direitos fundamentais que estão estabelecidos no Estatuto da Criança e do Adolescente e possibilitam o desenvolvimento de suas potencialidades, minimizando assim, o fracasso escolar.

Após levantamento bibliográfico realizado, conclui-se que problema da violência doméstica é complexo e delicado, podendo exigir da equipe escolar grande disponibilidade de atenção e preparo teórico. O olhar da equipe multidisciplinar da escola deve-se voltar para os alunos com problemas de aprendizagem de forma ampla, englobando as diversas perspectivas de sua vida, tendo em vista que muitos diagnósticos de problemas de aprendizagem e consequentemente fracasso escolar podem ser efeitos de forma equivocada, onde somente os alunos são culpabilizados por seus fracassos, desconsiderando as múltiplas faces dos problemas de aprendizagem, inclusive a violência doméstica.

REFERÊNCIAS

AFFONSECA, S. M., FILHO, S. R. P., WILLIAMS, L. C. A.. **– Intervenção psicoterapêutica com famílias em situações de violência**. In: Revista Brasileira de Extensão Universitária v7, n1, p43-49. 2016

ALMEIDA, L. I. M.; SOUSA, E. G.; ALMEIDA, E. D. B.; CASTRO, R. **O papel do educador diante da violência doméstica contra crianças e adolescentes.** Disponível em <http://www.ice.edu.br/TNX/storage/webdisco/2011/02/11/outros/cf2c94e9877f4409c8a97414722cb527.pdf > Acesso em 04/07/2020.

AQUINO, Júlio Groppa**. Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Sumus, 1997.

AZEVEDO, M. A. **A violência doméstica contra crianças e adolescentes no município de São Paulo. (projeto de pesquisa)**. São Paulo, 1990.

AZEVEDO, M. A. GUERRA, V. N. A. **Pele de asno não é só história**: um relato sobre vitimização sexual de crianças e adolescentes em família. São Paulo. Roca, 1988.

CARIAS, A. R. MEZZALIRA, A. S.C., GUZZO, R. S. L. **Os primeiros contatos: Rompendo o modelo de queixa escolar.** 2016. Disponível em DOI: https://doi.org/1028998/2175-6600.2016v8n15p01

CHECHIA, V. A. RODRIGUES, A. **O fracasso escolar e suas implicações no processo de ensino aprendizagem**. Saberes & Práticas, n1, v1, 29-36. 2017

DESLANDES, S.F. O atendimento na emergência: prevenção numa hora dessas? **Revista Ciência e Saúde**. Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 81-94, 1999.

GARBARINO, J. GUTTMAN, E. SEELEY, J. W. **The psychologically battered child**. Jossey-Bass, San Francisco. 1988.

GUERRA, V. N. de A. **Violência de Pais contra filhos: a tragédia revisitada**. 3ª edição. São Paulo; Cortes, 1998.

OBERSTEIN, M. L. **O abuso emocional da criança**. In: KRYNSKI, Stanislau (ORG) A Criança Maltratada. São Paulo: Almed, 1985.

PERRENOUD, Philippe. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIRES, A.L.D. MIYAZAKI, M.C.O.S. **Maus tratos contra crianças e adolescentes:** revisão da literatura para profissionais da saúde. Arquivo de Ciências da Saúde. Umuarama, v.12, n1, p 42-49, jan/mar. 2005. Disponível em < http://www.cienciasdasaude.farmed.br/vol- 12-1/08 pdf> Acesso em 14/06/2020.

PIRES. Joelza M. A. **Violência na infância:** aspectos clínicos. In: - AMENCAR, (ORG). Violência Doméstica. Porto Alegre. Fundação Mauricio Sirotsky Sobrinho 1998.

SCHREIBER, Elizabeth. MANGUEIRA, Renata Torres da Costa. **A Violência Intrafamiliar na Infância:** uma abordagem jurídica e psicológica: estudo multidisciplinar. Porto Alegre: Arana, 2014.

SILVA, E. P. S. Escola e Família: **A participação da família no processo de ensino e aprendizagem na educação infantil.** Dissertação de mestrado 2017. Disponível em: revistacientifica.py/index.php/repositorio/article/view/661/532 acesso em 15/08/2020

SILVERMAN, A. B. REINERZ, H. Z. GIOCONIA, R. M. **The long term sequelae of child and adolescente abuse:** a longitudinal study. Child abuse negl. Aug. 1996.

THOMAZ, S. B. **O fracasso escolar no cotidiano da escola.** Presença Pedagógica n. 45. maio/junho 2002.

WEISS, Maria Lucia Lemme. **Psicopedagogia clínica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

31/JUL e 1 e 2/AGO 2020
IV CONEPI
IV CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO & PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES
conepi.contatosempreendimentos.com.br
Evento 100% Online

UM OLHAR PARA O CORPO HUMANO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E DA CULTURA: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS

SANTOS, William José dos
Universidade Cruzeiro do Sul. Programa de Pós graduação Stricto-Sensu em Ensino de Ciências.
will.biol@hotmail.com

MACIEL, Maria Delourdes
Universidade Cruzeiro do Sul. Programa de Pós graduação Stricto-Sensu em Ensino de Ciências.
delourdes.maciel@gmail.com

RESUMO

As questões socioemocionais estão muito presentes na Educação Básica de forma implícita ou explicita, pois fazem parte da construção do sujeito como um todo, por meio de suas emoções, relações interpessoais e aspecto cognitivo. Essas questões podem interferir no processo de aprendizagem dos estudantes e ocasionar alto ou baixo rendimento nas suas atividades escolares, e o professor da Educação Básica, nesse ambiente escolar, frequentemente se depara com diversas circunstâncias de desconforto socioemocionais dos estudantes (quadros de depressão, pensamentos e tentativas suicidas, automutilação, auto estima baixa, falta de resiliência emocional), o que gera certa angústia e alguns questionamentos do educador acerca do seu papel enquanto mediador, por se sentir de mãos atadas para enfrentar esse cenário, dar assistência necessária ao estudante e ajudar essa criança ou adolescente que sofre e, ainda, amparar e respaldar os pais/responsáveis em relação ao que está ocorrendo com o aluno. A partir do que se ensina sobre corpo humano nas escolas, em especial nas aulas de Ciências Naturais, tomando como referência as unidades temáticas vida e evolução da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o eixo temático vida, ambiente e saúde, do Currículo da Cidade de São Paulo, surgiu a seguinte questão: qual a relação entre as competências socioemocionais previstas no Currículo da Cidade de São Paulo, os aspectos culturais e o conteúdo Corpo Humano trabalhado no Ensino de Ciências? Este trabalho é parte de uma pesquisa de mestrado pautada por uma abordagem qualitativa de tipo documental, que justifica-se pela importância do ensino de Ciências para a abordagem da saúde mental, particularmente das aulas que tratam do corpo humano (sistema nervoso, sentidos), e para o desenvolvimento das competências do autoconhecimento e autocuidado dos estudantes no seu contexto cultural. Nosso objetivo geral foi relacionar a Educação em Ciências, em especial o estudo sobre Corpo Humano, com os aspectos da Cultura e as competências socioemocionais previstas no Currículo da Cidade de São Paulo.

Palavras-chave: Autocuidado e autoconhecimento; BNCC; competências socioemocionais; Currículo da Cidade; Saúde do corpo.

1 INTRODUÇÃO

Antes de pensarmos em promover determinadas competências necessárias dentro do ambiente escolar, precisamos identificar em qual sociedade estamos inseridos hoje. Uma sociedade de constantes mudanças, repleta de informações instantâneas em curto prazo de tempo, onde as relações interpessoais estão marcadas pelo universo digital, o mesmo processo está ocorrendo com o conhecimento, porém há uma indagação a ser feita, será que as nossas escolas estão acompanhando esse ritmo acelerado de transformações, a resposta supostamente é negativa, pois tanto o mundo, quanto o Brasil, tenta encontrar subsídios dentro das práticas pedagógicas com a intenção de proporcionar aos estudantes seu desenvolvimento integral (aspectos cognitivos, emocionais, sociais), de acordo com as respectivas faixas etárias para a sua inserção de um futuro incerto, porém com várias possibilidades de se alcançar o que se almeja individualmente (ABED, 2016).

Sendo assim, as questões socioemocionais estão muito presentes na Educação Básica de forma implícita ou explicita, pois fazem parte da construção do sujeito como um todo, por meio de suas emoções, relações interpessoais e aspecto cognitivo (FONTE, 2019). Essas questões podem interferir no processo de aprendizagem dos estudantes e, com isso, ocasionar alto ou baixo rendimento de suas atividades escolares.

O professor da Educação Básica que se encontra nesse ambiente escolar, frequentemente se depara com diversas circunstâncias de desconforto socioemocionais dos estudantes, o que gera certa angustia e alguns questionamentos acerca do seu papel enquanto mediador, por se sentir de mãos atadas para enfrentar esse cenário, dar assistência necessária ao estudante e ajudar essa criança ou adolescente que sofre e, ainda, amparar e respaldar os pais/responsáveis sobre tudo o que está se passando com o aluno.

Para compreendermos esta temática é fundamental ter em mente o que são competências. Podemos defini-las como “a mobilização de conhecimentos (saberes), habilidades (fazeres) e atitudes (valores) implicadas no exercício do trabalho (profissional e organizacional), operacionalizado por um desempenho exitoso que agrega valor à pessoa (autodesenvolvimento) ”, normalmente influenciadas pelo processo de aprendizagem, o que permite ao indivíduo uma melhor execução atitudinal no seu contexto social (GONDIM; MORAIS; BRANTES, 2014).

Dessa forma, as competências socioemocionais, são as habilidades formadas por um conjunto diversificados de desempenhos sociais adquiridos no decorrer da formação do sujeito que constitui as suas ações comportamentais e estabelecem as relações interpessoais em diferentes contextos sociais.

Na tentativa de alcançar este propósito, as escolas precisam desenvolver dentro do processo de ensino-aprendizagem as competências que estão introduzidas nas políticas públicas, diretrizes curriculares e nos projetos político-pedagógico voltados a educação integral. Porém, essas políticas educacionais precisam superar os obstáculos que as impedem de obter maior desempenho no que se refere ao aprendizado dos alunos, uma vez que as instituições de ensino carregam em seus históricos de uma era pós-iluministas, o papel de desempenhar os conhecimentos programáticos, voltados somente ao cognitivo, de forma conteudista, por disciplinas presentes no currículo escolar, sendo o professor o detentor do saber a ser transferido ao estudante. Cabe ressaltar que em pleno século XXI, grande parte deste resquício do passado ainda permanece incrustado nas estruturas pedagógicas da atualidade, dando pouco atenção as habilidades socioemocionais que hoje devem ser contempladas nos conteúdos (ABED, 2016).

A escola como tradição, já traz como enfoque o desenvolvimento da dimensão cognitiva dos estudantes, porém as suas necessidades estão apelando por novas competências e estratégias educativas, para corresponder a uma sociedade cada vez mais mutante, estressante e bem exigente. No entanto, este sistema, continua a provocar um desconforto na comunidade escolar, por se basear na transmissão de conteúdos, que muitas vezes são distantes dos interesses, expectativas e realidade do sujeito, tendo como consequência uma baixa participação ativa das aulas, cujo os conteúdos programáticos não envolvem sua realidade vivida, sem direcionar as emoções para o seu contexto pessoal (VALENTE, 2019).

Pensar na educação em tempos atuais, exige encarar os novos desafios e acompanhar a evolução social, não somente voltada aos aspectos cognitivos do ser humano, mas em todas as suas dimensões, inclusive as socioemocionais, o que poderá corroborar no seu desenvolvimento integral, ajudando-o a enfrentar de modo eficiente os obstáculos do cotidiano, tanto academicamente, quanto pessoal e socialmente (VALENTE, 2019).

A partir daquilo que se ensina sobre corpo humano nas escolas, em especial nas aulas de Ciências Naturais, tomando como referência as unidades temáticas vida e evolução da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o eixo temático vida, ambiente, saúde do Currículo da Cidade de São Paulo, surgiram as questões de investigação: É possível estabelecer uma relação entre as

competências socioemocionais, previstas no Currículo da Cidade de São Paulo, com os aspectos culturais e o conteúdo Corpo Humano trabalhado no Ensino de Ciências? Como podemos estabelecer relação entre o estudo sobre Corpo Humano e Cultura com as vivências dos estudantes em relação autocuidado e autoconhecimento do seu corpo?

A partir das problemáticas decorrentes da sociedade e que se refletem no ambiente escolar, temos a seguinte informação de que o Governo Federal em abril de 2019, junto ao Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos relatam que as crianças, adolescentes e jovens estão entre os grupos mais suscetíveis ao suicídio e automutilação, fatores como bullying, cyberbullying, abandono, abusos físicos e sexuais, além de famílias desestruturadas, que podem contribuir para o aumento desses índices crescentes (BRASIL, 2019c).

Carlos Aragão, psicólogo especialista em Prevenção do Suicídio, considera que a automutilação e o suicídio são dois grandes problemas da saúde que chegam na escola, normalmente ocorrem com o predomínio de cortes na autolesão. Este comportamento autodestrutivo envolve a faixa etária dos 10 aos 25 anos, onde apresenta maior número de casos (pré-adolescência, juventude e início da fase adulta (BRASIL, 2019c).

Diante do grande aumento de casos de transtornos socioemocionais, o presidente da República, Jair Bolsonaro, sancionou a lei Nº 13.819, de 26 de abril de 2019 que cria a Política Nacional de Prevenção da Automutilação e do Suicídio, a ser implementada pela União, pelos Estados, Municípios e Distrito Federal, ação esta que surgiu por meio da campanha Acolha a Vida, criada pelo Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH), iniciativa que foi voltada principalmente para a atenção a crianças e adolescentes, mas que atende todas as faixas etárias, com o intuito de compreender os casos recorrentes (BRASIL, 2019b).

No Art. 3º da lei 13.819, de 26 de abril de 2019 orienta os objetos da política nacional de prevenção contra a automutilação e o suicídio, destacando alguns itens que cabem ao ensino de Ciências e a prática docente: “I - promover a saúde mental; II - prevenir a violência autoprovocada; III - controlar os fatores determinantes e condicionantes da saúde mental [...]” (BRASIL, 2019a, p.1).

Diante dos fatos apresentados, esta pesquisa tem por justificativa demonstrar a importância do ensino de Ciências para a qualidade da saúde mental nas aulas que tratam do corpo humano (sistema nervoso, sentidos) para o desenvolvimento das competências do autoconhecimento e autocuidado dos estudantes no seu contexto cultural.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Relacionar a Educação em Ciências, em especial o estudo sobre Corpo Humano, com os aspectos da Cultura e as competências socioemocionais previstas no Currículo da Cidade de São Paulo.

1.1.2 Objetivos específicos

Identificar nos documentos oficiais informações relacionadas ao autocuidado e autoconhecimento do corpo humano; apontar elementos do currículo de Ciências da Cidade de São Paulo que indiquem caminhos para que o professor possa atuar como mediador entre o ensino de Ciências e a melhoria da qualidade da saúde mental dos estudantes.

2 METODOLOGIA

Este estudo teve uma abordagem qualitativa de tipo análise documental. A partir das informações contidas na BNCC sobre a abordagem do corpo humano e as competências socioemocionais de autocuidado e autoconhecimento, analisamos o Currículo da Cidade de São Paulo do Ensino Fundamental de Ciências Naturais para identificar a relação entre cultura e as competências socioemocionais específicas ao estudo do corpo humano.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 Breve histórico do corpo humano

Resgatar a história do corpo humano é compreender as constantes mudanças ocorridas nas civilizações mundiais ao longo do tempo. Dessa maneira conseguimos identificar as particularidades que foram atribuídas a ele, a partir de sua ressignificação em cada período histórico no âmbito ético, estético, político, cultural, científico, criando-lhe desde a pré-história até a contemporaneidade padrões oriundos da sociedade em que se encontra inserido.

O primeiro período da pré-história, no paleolítico superior, as pinturas parietais bidimensionais, sempre representavam animais, no entanto essas imagens tinham um grande significado para o homem primitivo, pois estavam relacionadas a sua garantia de sobrevivência. Uma vez que o ser humano pré-histórico era desprovido de conhecimento sob a agricultura e domesticação de animais, sendo o seu único recurso a caça. Desenhar esses animais indicava ritos e crenças mágicas, pinturas criadas para assegurar a captura do seu alimento ou proteção contra algum ataque naquele ambiente de risco em que ele possivelmente se tornara a presa (LOPERA; ANDRADE, 1995).

Já no antigo Egito o corpo tinha duas dimensões que se fundiam entre a espiritualidade e a política da época (COSTA, 2015). Esta dualidade estava embasada numa organização social política e das crenças religiosas da vida após a morte, cuja supervivência baseava-se na seguridade do corpo por meio da sua conservação e representativa nas imagens, como na pré-história (LOPERA; ANDRADE, 1995).

Na Grécia antiga o corpo estético nu era visto como elemento de glorificação dos deuses, por meio de sua exposição, padrão proporcional de beleza junto a saúde e atlética, que representava um instrumento de combate e de interesse do Estado, valorizando o físico e sobretudo o intelecto (BARBOSA; MATOS; COSTA, 2011).

Durante a Idade Média o corpo era um instrumento de consolidação das relações sociais, de uma civilização agrária de um sistema econômico feudal (BARBOSA; MATOS; COSTA, 2011). Neste período, o corpo foi reprimido, censurado pelo dogmatismo religioso, baseado no cristianismo da Igreja Católica, na qual era detentora do saber e grande influenciadora da moral, dos relacionamentos interpessoais, da vida familiar e até na forma de pensar, vestir das pessoas (CASSIMIRO; GALDINO; SÁ, 2012).

Com a chegada da Modernidade, a partir do século XVII, surgiu na Europa um movimento conhecido como Renascimento onde o corpo passa a ter um novo significado no papel social e histórico (CASSIMIRO; GALDINO; SÁ, 2012), o teocentrismo dá lugar ao geocentrismo e este ao antropocentrismo, sendo ideias que subsistem conjuntamente pelos embates motivadores do desenvolvimento científico (COSTA, 2015). A nova compreensão do corpo humano vem com o

advento da Fisiologia e das descobertas de suas funções internas, revelando os seus sistemas biológicos, a preocupação com as condições físicas do indivíduo centrada na alimentação, como combustível da máquina corporal na garantia de uma vida saudável (COSTA, 2015).

O corpo pós-moderno passou de um mundo dos objetos para uma esfera do sujeito, onde as pessoas investem no seu próprio corpo com a intenção de obter o prazer sensual, aumentando o estímulo social em que as mídias veiculam informações de corpos num padrão estético muitas vezes inacessível para a maioria da população, por interesses industriais, moldados a partir do sistema capitalista, a ponto se torná-lo consumido (BARBOSA; MATOS; COSTA, 2011). A tendência da supervalorização da aparência, levou as pessoas a buscarem estruturas corporais, consolidando tendências de comportamento, capitalização do culto ao corpo saudável, magro e com atitude, consideradas como regras ideais do mecanismo de aceitação dentro da sociedade contemporânea (CASSIMIRO; GALDINO; SÁ, 2012).

3.2 O corpo humano e a cultura

O corpo humano é um elemento de expressão cultural que carrega em suas estruturas marcas específicas, de valores, crenças, costumes que influenciam até os tempos atuais o contexto social, através das suas vivencias e percepções de si. Assim o controle sobre ele faz-se necessário para a existência das diversas culturas por imposição de símbolos e valores percorrendo padrões corporais ao longo da história das sociedades, mesmo havendo as diferenças entre os sujeitos que nelas habitam (CASSIMIRO; GALDINO; SÁ, 2012).

Este processo existente de corporização resultante da transformação social não se baseou somente em perspectivas puramente biológicas de dimensões fisiológicas e moleculares, mas do ser culturalmente indissociável do seu ambiente, dotado de experiências vividas por este corpo. Apropriar-se da entidade cultural resulta no reconhecimento das influências sofridas das relações interpessoais e do percurso histórico, construindo uma trajetória de significados sobre o corpo humano nos discursos religiosos, filosóficos, artísticos e científicos (VALIENTE; SELLES, 2017).

O corpo que hoje vivenciamos, traz consigo vestígios de alguns valores presenciados no passado, ressignificando representações de beleza, saúde, doença, vida, juventude, virilidade dentre tantas outras que mesmo com o tempo não deixaram de subsistir apenas transmutaram-se nos

principais parâmetros corporais dentro da atual cultura. Essas mudanças favoreceram a individualização do sujeito contemporâneo e com isso as suas reflexões, levando-o a ter cuidado e responsabilidade das ações empenhadas sobre o seu corpo no que acarreta em resultados positivos ou negativos, a partir desse olhar sobre si, é possível perceber a sua identidade que retrata o seu íntimo, a sua personalidade, as suas qualidades e defeitos, a sua singularidade no contexto cultural vivido (LOURO; FEIPE; GOELLNER, 2013).

3.3 O corpo humano no Ensino de Ciências

No século XIX, a educação foi transformada em objeto de medicalização, inspirados por médicos higienistas franceses que usavam do conceito higiene corporal como um ramo da ciência nas discussões relacionadas a escola, alunos e professores (VIVIANI, 2005).

Aproximadamente 1890, com a análise dos currículos da Escola Normal Paulista, foi observado a implantação de uma disciplina relativa à área de conhecimentos biológicos como parte da reforma educacional proposta por Caetano de Campos (VIVIANI, 2005). Estas escolas funcionavam, como uma das estratégias do governo, a fim de promover transformação social da população por meio da saúde pública implantadas no ensino básico com o estudo do corpo humano (MORANDO; SOUZA, 2017).

A nova estrutura curricular foi compreendida como uma projeto de reforma republicano da época, cujo intuito era trazer a cidadania e o progresso ao nosso país, tendo como norte o conhecimento científico em detrimento a visão humanística clássica que colocara a sociedade no obscurantismo da ignorância e do atraso comparado a outros países desenvolvidos (VIVIANI, 2005).

É importante destacar que tanto a República Nova, quanto a nova escola estavam inseridos dentro de um contexto social, representado por um cenário político e econômico marcado pelo aumento da industrialização, com a falta de mão de obra preparada para o trabalho, então o papel da educação escolar era transformar as pessoas em cidadãos patriotas, civilizados, trabalhadores e técnicos que contribuíssem nas mudanças desta sociedade em transição (MORANDO; SOUZA, 2017).

A concepção higienista empregada na saúde através do ensino de Ciências, reflete o estilo de vida individual com ênfase na sua natureza biológica ou comportamental, em que os cuidados com o corpo e com as doenças eram explicadas conforme as orientações necessárias para suprir questões

salutares desta sociedade, surgindo a concepção de que a falta de saúde provém da negligência sobre este corpo, então tornar-se saudável significava estar isento de qualquer patologia existente (VILELA; SELLES, 2015).

Portanto, a higiene sobre o corpo materializou-se como uma disciplina escolar, estando presente na escolaridade brasileira em grande parte do século XX, por meio de conteúdos, métodos que foram gradativamente inseridos e reestruturados ao longo do tempo nas disciplinas de Ciências Naturais e Biologia (VILELA; SELLES, 2015).

A partir dessas orientações higienistas voltadas à saúde com base na concepção biomédica, o ensino do corpo foi fragmentando de acordo com o funcionamento de suas partes estruturais, uma vez que o surgimento de alguma doença seria responsável por afetar determinada região específica do indivíduo, devido a disfunção orgânica de um dos seus níveis de organização, como os sistemas, órgãos, tecidos e células acarretando-lhe os problemas de saúde. O ensino de Ciências guiado por essa forma de pensar, utilizou de estratégias específicas abordando as funções e distúrbios de cada estrutura corporal, assim como a compreensão segmentada do corpo humano, sua medicalização e tecnologia auxiliares, de forma conteudista, sempre comparando as anomalias decorrentes ao seu mau desempenho (VILELA; SELLES, 2015).

Consequentemente a divisão que foi instaurada sobre o ensino do corpo humano em Ciências, tornou-se pouco significativa para os estudantes e desencadeou uma série de dificuldades com a sua compreensão ao tratar os assuntos de forma mecanizada e fragmentada a fisiologia corporal, quando se tenta contextualizar o conteúdo estudado na escola ao seu cotidiano fora desse ambiente (VILELA; SELLES, 2015, MULINARI; MOHR, 2017, VALIENTE; SELLES, 2017).

A higiene transformou-se em disciplina escolar e esteve presente na escolaridade a partir da política educacional de 1930, materializando-se nos currículos através das tradições higienistas que foram estabelecidas com a seleção de conteúdos, com as práticas de aprendizado sobre o corpo, com o entendimento das doenças e a sua prevenção, sendo ensinados aos alunos brasileiros em grande parte do século (VILELA; SELLES, 2015).

No entanto, as abordagens curriculares voltadas as questões biomédicas e higienistas estão sendo progressivamente indagadas, produzindo mudanças nas concepções de corpo humano a partir parâmetros socioculturais, nas políticas públicas para a Educação, nos seus debates acadêmicos sobre cultura e identidade no que contempla o sujeito de forma mais ampla (VILELA; SELLES, 2015).

As diferentes concepções decorrentes sobre o ensino do corpo humano ao longo da história brasileira foram influenciadas por fatores sociais, econômicos e políticos que atualmente alguns

pesquisadores renomados academicamente concentram os seus estudos na visão global do sujeito, não apenas no aspecto biológico como a higiene, fisiologia e saúde, mas na dimensão cultural, histórica e filosófica do corpo, compreendendo o homem em sua totalidade indissociável (CASSIMIRO; GALDINO; SÁ, 2012).

Contudo, o conhecimento fragmentado do corpo humano (anatomia e fisiologia) também adquirido na formação inicial dos professores de Ciências são de certa forma repassados de maneira similar aos seus alunos no ambiente escolar através da reprodução desse saber científico no ensino do corpo numa perspectiva cartesiana, divergindo das necessidades atuais da Educação Básica, que carece da transposição didática nos aspectos sociais, culturais e psicológicos, tornando-se peculiares ao tema e as vivências interpessoais na sala de aula de forma subjetiva distanciada (TALAMONI; SISDELI, 2017).

Trabalhar o corpo humano nesta lógica cartesiana em pleno século XXI, enquanto conteúdo programático no ensino de Ciências trouxe como consequência o distanciamento entre o reconhecimento corpo vivido individualmente pelos docente e discentes e o corpo estudado neste processo educativo, submetendo-lhe assim a sua negação no atendimento aos documentos oficiais que orientam a formação do cidadão e de sua sociedade (TALAMONI; SISDELI, 2017).

Para superar este distanciamento ocorrido entre o que é estudado nos conteúdos científicos e as vivências adquiridas sobre o corpo humano individualmente, as escolas por meio do ensino de Ciências, através da Educação, devem pautar-se nas necessidades sociais, unindo o corpo biomedicalizado ao corpo biocultural, afim de potencializar o sujeito nas suas especificidades e contribuir para o desenvolvimento das habilidades e competências necessárias a autorregulação das aprendizagens em prol da satisfação pessoal e da responsabilidade social (TALAMONI; SISDELI, 2017).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 O que diz a BNCC sobre o corpo humano?

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo federal que rege e direciona o processo de aprendizagem da Educação Básica de nosso país, assegurando a todos os alunos os direitos de aprendizagem e desenvolvimento de acordo com o Plano Nacional de Educação (PNE), "orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva" (BRASIL, 2017, p.7), descritos na Lei Diretrizes e Bases (LDB) de 1996.

Para garantir os direitos das aprendizagens essenciais dos estudantes nas três esferas de governo por meio da Educação Básica, a BNCC, faz assegurar dez competências gerais que subsidiam o processo de desenvolvimento de aprendizado nas instituições de ensino. Neste processo, os estudantes adquirem conhecimento (conceitos e procedimentos) e desenvolvem habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores necessários para atender as demandas complexas da vida cotidiana, exercer plenamente sua cidadania e preparar-se para o mundo do trabalho (BRASIL, 2017).

Dentre as dez competências gerais da Educação Básica, destaca-se o item oito que está relacionado ao conhecimento do corpo humano no que se refere ao autoconhecimento e autocuidado: "Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas" (BRASIL, 2017, p. 10).

Pode-se notar que a BNCC nos apresenta, dentro das competências gerais, uma abordagem voltada para as orientações higienistas que, ao longo do século XX, foram históricas no ensino de Ciências, quando se refere ao cuidar da saúde, cujo objetivo central é a prevenção de doenças, assim como já ressaltaram Vilela e Selles (2015).

As informações contidas na área de Ciências da Natureza deste documento, também nos apresentam a imprescindível necessidade de se trabalhar com os alunos tanto os conhecimentos éticos, políticos e culturais, quanto os conhecimentos científicos dos diversos conteúdos desenvolvidos, cabendo ao professor abordar esses preceitos no estudo do corpo humano (BRASIL, 2017)

A área de Ciências da Natureza tem o compromisso de desenvolver o letramento científico, o que proporciona a capacidade de compreender e interpretar o mundo (natural, social e tecnológico) do sujeito, tornando-o um cidadão crítico, conhecedor de si e da sociedade (BRASIL, 2017).

A BNCC aponta uma articulação das competências específicas da Educação Básica com a área de Ciências da Natureza, o que garante aos alunos o desenvolvimento das competências específicas relacionadas ao corpo humano, dentro do Ensino Fundamental, é necessário: "Conhecer,

apreciar e cuidar de si, do seu corpo e bem-estar, compreendendo-se na diversidade humana, fazendo-se respeitar e respeitando o outro, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza e às suas tecnologias" (BRASIL, 2017, p. 324).

Para guiar a elaboração dos currículos, a BNCC, por meio das aprendizagens essenciais assegura no componente curricular de Ciências, ao longo de todo o Ensino Fundamental, três unidades temáticas: Matéria e Energia; Vida e Evolução, Terra e Universo. No entanto, é na unidade Vida e Evolução que se aborda o corpo humano de forma abrangente no seu contexto científico, social, político.

De acordo com a BNCC "o corpo humano é um todo dinâmico e articulado, e que a manutenção e o funcionamento harmonioso desse conjunto dependem da integração entre as funções específicas desempenhadas pelos diferentes sistemas que o compõem" (BRASIL, 2017, p. 327). Entende-se que o estudo do corpo humano, em sua totalidade, não se limita a uma compreensão fragmentada do mesmo, pois seu funcionamento é integrado, tanto no que se refere às funções fisiológicas quanto moleculares; suas funções macro e micro se completam harmoniosamente e de modo contínuo, o que garanta a existência da vida. Do mesmo modo a saúde não se resume somente ao bem-estar individual, pois está relacionada com as condições de vida social que são atendidas por políticas públicas de forma coletiva. Esta visão global do sujeito é apresentada por Cassimiro, Galdino e Sá (2012) quando afirmam que não há uma ruptura dos aspectos biológicos com a dimensão cultural, pois ambos formam o corpo do sujeito.

A BNCC orienta que os estudantes terminem o Ensino Fundamental, compreendendo o funcionamento e a organização de seu corpo, de maneira que identifiquem e interpretem as modificações físicas e emocionais que ocorrem durante a adolescência, além de reconhecerem os impactos na autoestima e na segurança de seu corpo nesse período: "É também fundamental que tenham condições de assumir o protagonismo na escolha de posicionamentos que representem autocuidado com seu corpo e respeito com o corpo do outro, na perspectiva do cuidado integral à saúde física, mental, sexual e reprodutiva" (BRASIL, 2017, p. 327).

Dessa forma aquilo que é estudado sobre o corpo humano deve estar relacionado com as vivências dos estudantes, potencializando o desenvolvimento de suas habilidades e competências, que auxiliarão na sua autorregulagem e satisfação pessoal dentro do contexto social, como afirmam Talamoni e Sisdeli (2017).

4.2 O que diz o Currículo da Cidade sobre o corpo humano?

O currículo da Cidade de São Paulo foi construído de forma coletiva com os professores da rede municipal, juntamente com os estudantes, iniciando seu processo de atualização e implantação em 2017, com o intuito de "alinhar as orientações curriculares do Município de São Paulo ao processo de construção da Base Nacional Comum Curricular" (SÃO PAULO, 2017, p. 10).

A educação integral é um conceito orientador que aborda elementos que constituem o corpo humano (indivíduo) em sua totalidade: "entendida como aquela que promove o desenvolvimento dos estudantes em todas as suas dimensões (intelectual, física, social, emocional e cultural) e a sua formação como sujeitos de direito e deveres" (SÃO PAULO, 2017, p. 19).

O Currículo da Cidade de São Paulo determinado em cumprir os direitos, voltados a educação, definiu uma Matriz de Saberes, para garantir condições necessárias aos estudantes e oportunizar uma formação abrangente, relativa a sua realização pessoal e social voltados à cidadania, assegurando-lhes práticas pedagógicas ao longo do Ensino Fundamental, na intenção de suprir os desafios do ensino propôs a seleção e a organização do aprendizado sendo relacionado a vida e o conhecimento sobre ela, a fim de promover a pluralidade e experiências no universo escolar, usando como referência três princípios orientadores, ético, político e estético (SÃO PAULO, 2017).

Sendo assim, a construção do sujeito integral é resultante da transformação social, biológica e cultural, indissociável do ambiente em que ele se encontra inserido, carregado de experiências vividas pelo corpo por meio das relações interpessoais e caminhos históricos que vão lhe dando significados, como afirma Valiente (2017). Um corpo integral, que expressa a sua cultura, traz marcas, símbolos, valores, costumes que influenciam o contexto social atual através de suas ações, como ressaltam Cassimiro, Galdino e Sá (2012) e como é descrito no Currículo.

Dentro da Matriz de Saberes o autoconhecimento e autocuidado se encontram entre as dez competências gerais da educação básica na BNCC, que orientam sobre os cuidados à saúde física e emocional através da compreensão da diversidade humana, reconhecendo e sabendo gerir as emoções pessoais e coletivas com criticidade. O objetivo dentro da Matriz de Saberes é a formação de cidadãos éticos, responsáveis e solidários que fortaleçam a sociedade mais democrática, sustentável, próspera e inclusiva (SÃO PAULO, 2017).

Desenvolver as competências socioemocionais de autocuidado e autoconhecimento constituem em saber: "Conhecer e cuidar de seu corpo, sua mente, suas emoções, suas aspirações e seu bem-estar e ter autocrítica" (SÃO PAULO, 2017, p.34). Para poder reconhecer os seus limites, as suas potencialidades e interesses pessoais, além de apreciar as próprias qualidades para estabelecer

objetivos de vida, evitar situações de risco, adotar hábitos saudáveis, gerir suas emoções e comportamentos, dosar impulsos e saber lidar com a influência de grupos.

É possível notarmos a forma que o Currículo nos apresenta o autoconhecimento e autocuidado é muito parecida com o que está escrito na BNCC, porém colocado com outras palavras e explicitando as habilidades em que se esperam alcançar.

A aquisição das competências socioemocionais de autocuidado e autoconhecimento contemplam o que Talamoni e Sisdeli (2017) enfatizaram, pois há necessidade de aproximar aquilo que é estudado com as vivências dos estudantes, pautando-se nas necessidades sociais junto ao seu corpo, no intuito de potencializar as suas especificidades. Louro, Felipe e Goellner (2013) corroboram afirmando que a reflexão do sujeito contemporâneo favorece o cuidado e a responsabilidade por suas ações sobre o corpo, podendo resultar em pontos positivos ou negativos, dependentes de suas escolhas, o que retrata a sua identidade no contexto cultural.

São três eixos temáticos que compõem o Currículo de Ciências da Natureza e acompanham uma sequência de ensino desde 1º ano (anos iniciais) até 9º ano (anos finais), são eles: Matéria, Energia e suas Transformações; Cosmos, Espaço e Tempo; Vida, Ambiente e Saúde (SÃO PAULO, 2017).

No entanto, é no eixo Vida, Ambiente e Saúde que o corpo humano é detalhado em suas principais características, genéticas, fisiológicas, morfológicas, estruturais; onde o ser humano deve ser compreendido na sua interação com o ambiente, consigo mesmo (interrelações) com os outros seres vivos, através das dinâmicas naturais que o influenciam e são influenciadas por suas ações (SÃO PAULO, 2017).

Entre os objetos de conhecimentos propostos no Currículo para se trabalhar no Ensino Fundamental II sobre o corpo humano, foi identificado os seguintes temas: 6º ano - Célula como unidade da vida; Sistemas digestório, respiratório, circulatório e excretor humano; Alimentação humana - valores nutricionais, conservação de alimentos e dietas; 7º ano - Sistema esquelético no ser humano; Sistema endócrino e puberdade; DSTs e métodos contraceptivos; Identidade de gênero e orientação sexual; 8º ano - Sistema nervoso e órgãos sensoriais do ser humano; Drogas e sistema nervoso; Sistema imunológico e vacinas; Vacinação e saúde pública; 9º ano - Hereditariedade e genética (cromossomo, gameta, gene e alelo); Engenharia genética, e bioética.

Apesar das críticas apontadas por Vilela e Selles (2015), Mulinari e Mohr (2017) e Valiente (2017) sobre a fragmentação da fisiologia corporal, os objetos de conhecimentos do Currículo dividiram os sistemas do corpo humano para cada ano de ensino, isso pode desencadear a

compreensão segmentada do conteúdo pelos estudantes ao comparar com o seu cotidiano, quando a sua estrutura corporal trabalha de forma conjunta e harmoniosa. Porém, temas como identidade de gênero, engenharia genética e bioética, contemplam uma outra estruturação do Currículo a partir dos parâmetros voltados ao corpo humano nas questões socioculturais, proporcionando debates acadêmicos sobre cultura e identidade numa formação mais ampla do sujeito, como foi evidenciado por Vilela e Selles (2015).

Mesmo assim, ainda há vestígios da concepção higienista empregada por meio do ensino de Ciências no Currículo de São Paulo, quando são apresentados nos objetos de conhecimento temáticas como dietas, métodos contraceptivos, vacinação, DSTs, que estão relacionados aos cuidados com o corpo de forma a orientar/prevenir determinadas doenças, a fim de se alcançar a saúde a partir do estilo de vida individual com base na natureza biológica ou comportamental dos estudantes, argumentos identificados por Vilela e Selles (2015).

Portanto o eixo Vida, Ambiente e Saúde, desempenha o desenvolvimento para a importância e consciência sobre o corpo em sua individualidade, desde o seu funcionamento, os cuidados com a saúde, o respeito a si mesmo e para com o outro, tendo a intenção de se alcançar a qualidade de vida individual, coletiva e ambiental e enfatizar a sua compreensão sobre a diversidade em suas dimensões, sendo elas, sexuais, étnicos-raciais, culturais, de identidade, de gênero que constitui a sociedade (SÃO PAULO, 2017).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As competências socioemocionais de autoconhecimento e autocuidado envolvem a aquisição de habilidades dentro do conhecimento científico sobre o corpo humano, que incluem ações de lidar com o cognitivo e as emoções ao mesmo tempo, funções essenciais para a qualidade de vida do sujeito dentro da sociedade cultural contemporânea.

O desenvolvimento dessas competências, não pode somente existir num caráter prescritivo dentro dos documentos de ensino e nem estar separado da experiência intelectual e emocional, é fundamental que esteja implantada dentro do processo de aprendizagem advinda de uma Educação Integral, que potencializará a formação dos estudantes ao pensamento crítico e reflexivo dos saberes socioemocionais para atuar em todos os ambientes possíveis.

Cabe ao professor abordar os conhecimentos éticos, políticos e culturais, além dos conhecimentos científicos dos conteúdos que tratam do corpo humano, a fim de contemplar as necessidades dos estudantes no seu contexto físico, social, emocional, uma vez que os documentos oficiais respaldam tais ações.

Contemplar as competências socioemocionais de forma consciente dentro do ambiente escolar poderá facilitar o processo de ensino-aprendizado dos estudantes, para que isso ocorra, é preciso atentar-se em estratégias específicas para se almejar esses objetivos.

REFERÊNCIAS

ABED, Anita Lilian Zuppo. O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. **Construção psicopedagógica**, v. 24, n. 25, p. 8-27, 2016.

BARBOSA, Maria Raquel; MATOS, Paula Mena; COSTA, Maria Emília. Um olhar sobre o corpo: o corpo ontem e hoje. **Psicologia & Sociedade**, v. 23, n. 1, p. 24-34, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 1 ed. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em:< http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.819, de 26 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Prevenção da Automutilação e do Suicídio, a ser implementada pela União, em cooperação com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios; e altera a Lei nº 9.656, de 3 de junho de 1998. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, edição 81, p. 1, 29 abr. 2019a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sancionada lei que cria Política de Prevenção da Automutilação e do Suicídio**, 01 de mai. 2019b. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/component/content/article/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/75511-sancionada-lei-que-cria-politica-de-prevencao-da-automutilacao-e-do-suicidio?Itemid=164>. Acesso em: 12 de jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humano. **Crianças, adolescentes e jovens estão entre os grupos mais suscetíveis ao suicídio e automutilação, apontam especialistas**, abr. 2019c. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2019/abril/criancas-adolescentes-e-jovens-estao-entre-os-grupos-mais-suscetiveis-ao-suicidio-e-automutilacao-apontam-especialistas>. Acesso em: 12 de jul. 2020.

CASSIMIRO, Érica Silva; GALDINO, Francisco Flávio Sales; SÁ, Geraldo Mateus de. As concepções de corpo construídas ao longo da história ocidental: da Grécia antiga à contemporaneidade. **Revista Eletrônica Print, São João Del Rei**, n. 14, p. 61-79, 2012.

COSTA, Vani Maria Melo. Corpo e história. **Revista Ecos**, v. 10, n. 1, 2015.

FONTE, Paty. **Competências socioemocionais na escola.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2019. ISBN 978-85-7854-451-5

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Plageder, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010. ISBN 978-85-224-7840-8.

GONDIM, Sônia Maria Guedes; MORAIS, Franciane Andrade de; BRANTES, Carolina dos Anjos Almeida. Competências socioemocionais: fator-chave no desenvolvimento de competências para o trabalho. **Revista Psicologia Organizações e Trabalho**, v. 14, n. 4, p. 394-406, 2014.

LOPERA, José Alvarez; ANDRADE, José Manuel Pita. **História Geral da Arte: Pintura I.** Espanha: Del Prado, 1995. ISBN 84-7838-657-2.

LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação.** 9.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013. ISBN 978-85-326-2914-2

MORANDO, André; DE SOUZA, Nadia Geisa Silveira. A Biologia Educacional e a higiene escolar como possível estratégia biopolítica na educação brasileira na década de 1940. In**: Encontro nacional de pesquisa em educação em ciências**, v. 13, 2017.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Ciências Naturais**. São Paulo: SME/COPED, 2017. Disponível em:< https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/10/cc-ef-ciencias-naturais.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2020.

TALAMONI, Ana Carolina Biscalquini; SISDELI, Marcos. A Anatomia na formação de futuros professores de Ciências e Biologia. **Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 11, 2017.

VALENTE, Sabina. Competências socioemocionais: o emergir da mudança necessária. **Revista Diversidades**, v. 55, p. 10-15, 2019.

VALIENTE, Carine; SELLES, Sandra. Representação de corpos humanos em livros didáticos de Ciências em perspectivas históricas. **XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências em Florianópolis (SC)**, p. 1-16, 2017.

VILELA, Mariana Lima; SELLES, Sandra Escovedo. Corpo humano e saúde nos currículos escolares: quando as abordagens socioculturais interpelam a hegemonia biomédica e higienista. **Bio-grafía**, v. 8, n. 15, p. 113-121, 2015.

VIVIANI, Luciana Maria. Formação de professoras e Escolas Normais paulistas: um estudo da disciplina Biologia Educacional. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 2, p. 201-213, 2005.

EIXO 2: GT 6 - LITERATURA E OUTRAS ARTES: A ARTE COMO CIDADANIA E CULTURA

Apresentação do Gt:

Este GT terá o enfoque de atrelar a interdisciplinaridade entre a Literatura, cinema e outros gêneros, congregando trabalhos que discutam essa temática, assim, como diálogos pertinentes em subáreas da Literatura como: literatura fantástica, neofantástica, literatura intimista, Literatura e cinema, literatura e música; literatura e cultora; semiótica e demais diálogos possíveis.

Coordenador do Gt:

Prof Dr Hermano Rodrigues

31/JUL e 1 e 2/AGO 2020
IV CONEPI
IV CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO & PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES
conepi.contatosempreendimentos.com.br
Evento 100% Online

O MORRO DOS PRECONCEITOS UIVANTES: *ORGULHO E PRECONCEITO* EM PERSPECTIVA[117]

VASCONCELOS, Clara Mayara de Almeida
Instituto Federal da Paraíba, Universidade Estadual da Paraíba (PPGLI)
claramay.vasconcelos@gmail.com

LIEBIG, Sueli Meira.
Universidade Estadual da Paraíba (PPGLI)
suelibig@hotmail.com

VASCONCELOS, Carla Nayara de Almeida
carlanayarabs@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho busca analisar a obra *Orgulho e preconceito* (2006), dirigida por Joe Wright, a qual toma como base o romance escrito pela autora inglesa Jane Austen, que lhe é homônima. O recorte desta pesquisa se dá a partir das cenas externas do filme, momentos em que Elizabeth Bennet direciona o foco da narrativa sob a sua perspectiva.

Para tanto, esta pesquisa se justifica pela relevância da criação de um novo símbolo para a compreensão da relação entre as obras, em que os elementos que circundam a protagonista compõem significação da obra ao incorporar elementos imagéticos, sejam eles visuais ou sonoros, à narrativa.

Deste modo, desenvolvemos este trabalho por meio de uma pesquisa analítico-comparatista de caráter bibliográfico que utiliza como fundamentação teórica as contribuições de autores tais como Nöth (1995), Peirce (2003), Santaella (2004) e Ferraz Jr. (2014) para fundamentarem as discussões acerca da nova representação simbólica que a narrativa cinematográfica proporciona à obra literária. Assim, o quadro teórico adotado neste artigo alinha-se com a Teoria Geral dos Signos, ou semiótica peirceana, que toma como base a relação triádica que os elementos da semiose estabelecem, em

[117] O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

especial no que concerne à relação de representação entre signo e objeto na segunda categoria geral (Secundidade).

Os resultados obtidos com a realização deste artigo nos levam a compreender que o processo de interpretação é uma semiose *ad infinitum*, em que os signos se multiplicam contínua e infinitamente. Assim, o meio audiovisual é um produto de diversas semioses que levam, consequentemente, o espectador a outras, dessa maneira torna-se necessária a reflexão acerca do processo de produção de obras cinematográficas e o que as escolhas feitas, sejam elas semelhantes ou divergentes, da obra literária nos leva a refletir sobre a sua (re)significação.

2 METODOLOGIA

A literatura e o audiovisual possuem uma relação de trocas mútuas e contínuas de signos desde o surgimento do cinema, em que pudemos observar, ao longo do tempo, inúmeras obras serem adaptadas. Nesse diálogo interartes, buscamos analisar as cenas externas do filme *Orgulho e preconceito* à luz dos estudos intersemióticos por meio do processo de ressignificação que os elementos imagéticos agregam à narrativa. Sendo assim, este artigo constitui-se de uma pesquisa de cunho bibliográfico, pois fazemos um levantamento de dados contidos em artigos, sites e livros acerca da obra aqui analisada e da teoria adotada. Consoante Antônio Carlos Gil, observamos que:

> A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográfica. (GIL, 2002, p. 44).

Conforme Gil destaca, podemos observar que pesquisas que tomam como base livros, periódicos e impressos diversos podem ser caraterizadas como de fonte bibliográfica, sejam elas de leitura corrente ou de referência. Assim, a consulta feita à obra literária constitui-se como uma leitura corrente, pois é nela que enquadramos as obras literárias. Enquanto isso, as leituras realizadas sobre o aporte teórico se podem ser rotuladas como de referência.

Assim, associada a uma pesquisa exploratória de caráter analítico-comparatista, analisaremos as cenas externas em que o comportamento de Elizabeth Bennet direciona o foco da narrativa e leva o espectador a observar força que a personagem tem diante das decisões tomadas.

Dessa maneira, a partir dos objetivos e procedimentos técnicos adotados, essa é a metodologia aqui adotada para o desenvolvimento deste artigo.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

> Note-se que, por isso mesmo, o símbolo não é uma coisa singular, mas um tipo geral. E aquilo que ele representa também não é um individual, mas um geral. Assim são as palavras. Isto é: signos de lei e gerais. [...] O objeto representado pelo símbolo é tão genérico quanto o próprio símbolo. Desse modo, o objeto de uma palavra não é alguma coisa existente, mas uma idéia abstrata, lei armazenada na programação lingüística de nossos cérebros. (SANTAELLA, 1995, p. 14).

O quadro teórico a ser adotado centra-se na Teoria Geral dos Signos de Charles Sanders Peirce, especificamente nos modos de representação icônico, indexical e simbólico, considerando as características representativas que a narrativa cinematográfica *Orgulho e preconceito* apresenta no que concerne à construção das cenas externas em que Elizabeth Bennet direciona a atenção do espectador para a compreensão do foco que ela proporciona à narrativa.

A Semiótica peirceana é uma teoria filosófica surgida no século XX e tem na figura do americano Charles Sanders Peirce o principal representante desse ramo da semiótica. Peirce possui uma obra composta por milhares de escritos que abordam várias áreas do conhecimento, contudo, este projeto se adequa apenas à sua visão pansemiótica do universo, definição e classificação dos signos de acordo com a relação que eles estabelecem entre o representâmen e o objeto na geração de um interpretante por meio da relação sígnica entre textos literários e sociedade. De acordo com Expedito Ferraz Jr. (2014, p. 12),

> Diferentemente do que acontece no campo dos estudos linguísticos, cujas importantes descobertas se concentram, de modo específico, nos mecanismos da comunicação verbal, a perspectiva que adotamos considera que qualquer coisa que se possa interpretar – ser, conceito, ação, processo, gesto, sensação, imagem, palavra, pensamento etc. – pode exercer a função de signo. Esse conceito tão amplo condiz com a tarefa que a Semiótica se impõe, que é a de descrever os mais variados processos de significação que caracterizam a nossa relação com o mundo.

A teoria peirceana se compõe de tríades desde a relação sígnica que estabelece entre si na semiose e passa por suas categorias universais: Primeiridade (firstness), Secundidade (secondness) e Terceiridade (thirdness). Dentro de cada uma dessas categorias, encontramos as tipologias de signos que são a multiplicidade desses elementos de acordo com cada categoria que vai da mais pura abstração, como o qualissigno, até o pensamento mais elaborado por meio de premissas e conclusões, que é o argumento.

A Primeiridade é composta por três signos: qualissigno, sinsigno e legissigno. Pode-se caracterizar a primeira tipologia, a mais abstrata de todas, como a pura qualidade sem associá-la a nenhum elemento, como se pudéssemos isolá-la. Pode-se exemplificar isto por intermédio da sensação salgada ou doce, sendo isolada de qualquer elemento ao qual ela possa ser associada. Essas qualidades podem ser isoladas, pois a sensação existe sem que precise ser agregada a um determinado objeto, mas só ocorre por meio de elementos que são representativos deles. Pois não existe o elemento doce, mas a sensação que se realiza por meio de alimentos, como uma sobremesa, por exemplo.

O sinsigno, por sua vez, não está relacionado a qualidades, mas a própria realização de um fenômeno diante de nós que se configura como o próprio signo, por exemplo, a realização do qualissigno por meio de determinado elemento é o sinsigno, ou seja, quando a sensação doce se realiza por meio de algum alimento para determinada pessoa.

O legissigno, terceira e última categoria inserida na primeira Primeiridade, é o signo que tem a sua intepretação mediada por convenções. Um exemplo claro dele são as palavras, pois uma cadeira só é compreendida como tal porque teve um elemento associado ao conceito o qual o intérprete faz uso.

A Secundidade consiste na relação que o signo estabelece com o seu objeto para que possa representá-lo. Ela se subdivide em três outras categorias, o ícone, o índice e o símbolo. O ícone estabelece uma relação de semelhança com o objeto que representa, podendo se subdividir em outras três categorias denominadas hipoícones ou signos icônicos: imagético (imagem), diagramático (diagrama) e metafórico (metáfora). O signo icônico imagético se relaciona com o seu objeto por meio da representação, de acordo com Ferraz Jr. (2014), das suas “qualidades imediata” e, como o seu nome já sugere, é uma imagem, podendo ser acústica ou visual. O signo icônico diagramático não estabelece uma relação de representação tão imediata assim com o seu objeto, pois se trata de uma reprodução das partes do elemento com o qual possui alguma conexão ao se constituir por meio de analogias com a composição do objeto. O signo icônico metafórico, por sua vez, dá-se por meio de paralelismo na reprodução da característica de representação do representâmen, podendo representar

ao mesmo tempo mais de dois tipos de objeto, como coloca Expedito Ferraz Jr. (2014, p. 69), ou seja, “a metáfora como unidade semiótica complexa, ou seja, como um signo constituído de signos” (FERRAZ, 2011, p. 73).

O índice, segunda Secundidade, possui uma relação de representação factual/dinâmica com o elemento que representa, pois a sua realização depende diretamente da existência de seu objeto, como é o caso do clássico exemplo da frase “onde há fumaça, há fogo”, pois a existência do primeiro elemento indica a ocorrência do segundo.

O símbolo, terceiro elemento da Secundidade, é caracterizado por ser uma convenção ou uma norma que associa a sua significação ao seu objeto. Como forma de exemplificar este signo, pode-se compreendê-lo por meio das convenções realizadas no âmbito da literatura ao organizarem os autores de um determinado período em Escolas Literárias pela semelhança de temas abordados ou de acordo com a estrutura de composição de suas obras.

A Terceiridade, última das categorias universais, consiste em mais uma subdivisão triádica, a qual é composta pelo rema, dicissigno e argumento. O rema desempenha a função de mostrar ao intérprete o que o signo representa, mas não possui em seu interpretante asseverações sobre a natureza do elemento que o fundamenta. Pode ser apreendido como um vocábulo isolado de um determinado contexto, ou seja, sem estabelecer uma relação lógica com algum discurso.

O dicissigno, ao contrário do elemento que lhe é anterior, se caracteriza por ser uma proposição em que um determinado termo se insere em um contexto, formando uma sentença na qual se pode averiguar a sua veracidade ou não.

O argumento é o signo mais desenvolvido na teoria semiótica de Charles Sanders Peirce, pois é composto por premissas que levarão a uma conclusão, seja ela verdadeira ou falsa. Um exemplo nítido deste tipo de signo é o texto que aqui está sendo lido.

A configuração da relação de significação da linguagem estabelecida por Peirce na estrutura triádica, que a sua teoria apresenta, rompe com alguns modelos anteriores além do Racionalismo, Epicurista e o saussuriano, os quais se caracterizam por serem diádicos. Além dessa característica que difere na semiose, também se acrescenta a isto outro fator importante, o qual é a possibilidade de aplicação da semiótica peircena a outros tipos de linguagem que não pertencem apenas ao campo verbal. Vê-se, portanto, que o texto semiótico a ser tomado como *corpus* pode pertencer a diferentes esferas do conhecimento, mesmo que seja a sociedade e as suas práticas culturais, as quais podem ser analisadas sob a ótica desta ciência que

> [...] consiste em descrever e classificar as ideias que pertencem à experiência ordinária ou que emergem naturalmente em conexão com a vida corrente, sem levar em consideração a sua psicologia ou se são válidas ou não-válidas. Na dedicação a esses estudos, há muito (1867) fui levado, depois de três ou quatro anos, a lançar as ideias em três classes: de Pirmeiridade, de Secundidade, de Terceiridade (PIGNATARI, 1979, p. 41).

É nessa descrição e classificação das ideias pertencentes às nossas experiências que os signos se relacionam na construção dos significados que envolvem a sociedade e, por estarmos inseridos em meio a tantos signos e sermos signos também, não dos damos conta das inúmeras semioses que fazemos a todo o momento.

É por meio dessa capacidade de interpretação e, também, de produção desses elementos que estamos constantemente (re)criando significados sobre o ambiente social/cultural ao qual pertencemos. Nessa criação constante de símbolos que são produzidos por categorias semióticas que lhes são anteriores, localizamos as reconstruções de significados proporcionados a partir de releituras e novas interpretações.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

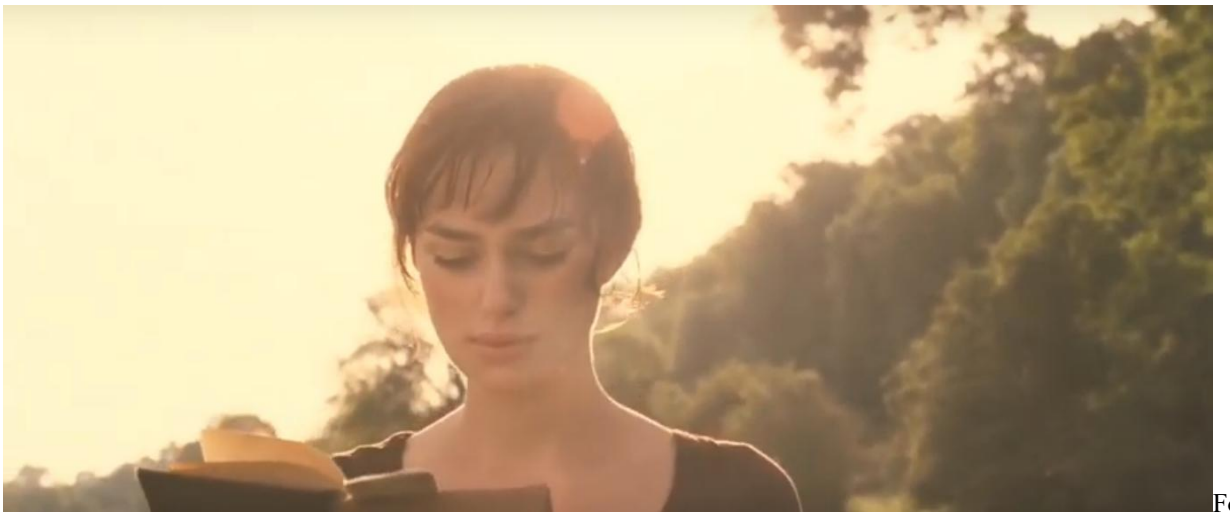
Um dos romances mais lidos e mais populares da escritora inglesa Jane Austen é *Orgulho e preconceito*, publicado inicialmente em 1813. Essa obra se tornou tão popular que lhe rendeu inúmeras adaptações, entre as quais se destaca o filme homônimo lançado em 2005 e dirigido por Joe Wright.

Assim como o livro, o romance traz uma crítica social marcada por muita ironia acerca do lugar que a mulher ocupa na sociedade inglesa do século XIX. A preocupação da Senhora Bennet em casar as filhas é recorrente no filme, assim como ocorre no romance, visto que, caso ela e o seu esposo morram e nenhuma de suas filhas estejam casadas, a propriedade não será herdada por suas cinco filhas, uma vez que as mulheres não tinham direito à herança. Assim, a corrida por um casamento bem-sucedido inicia e a primeira frase do romance já nos dá indícios de um dos temas do romance já carregado de muita ironia: “É uma verdade universalmente conhecida que um homem solteiro, possuidor de uma boa fortuna, deve estar necessitado de esposa” (AUSTEN, 2011, p. 01)”.

A frase de abertura do romance *Orgulho e preconceito* possui uma forte carga irônica ao afirmar que um homem solteiro e rico com certeza deve estar em busca de uma esposa. Contudo, podemos nos perguntar: “por que um homem rico iria querer se casar?”, “se ele é rico e solteiro, por

que buscaria por casamento?”. Vemos assim que Austen traz um riso para as relações matrimoniais desde o início da narrativa e já eleva a figura feminina, pois podemos apreender que ele não é nada se não tiver uma mulher. Sendo assim, o dinheiro de nada importa.

Figura 1 – Elizabeth lendo um livro



Fonte: Print screen de *Orgulho e preconceito* (2005)

No início do filme, contrário do que ocorre no romance, vemos a protagonista em um ambiente externo, lendo um livro. Fora de um ambiente opressor e claustrofóbico que seria o interior de uma residência, Elizabeth, ao ar livre, lê um livro. Assim, ela já é apresentada ao espectador como uma mulher que não se enquadra nos padrões sociais da época que em vez de estar bordando, desenhando ou tocando algum instrumento, ela está lendo um livro.

Assim, nessa relação indicial que as obras estabelecem, pois há uma relação de referência entre as obras, contudo o objeto representado pelo signo é diferente. Essa referência que o índice proporciona, mesmo que se trate de cenas diferentes em ambas as obras, ocorre porque é diretamente afetada pelo signo em que a obra se circunscreve. Assim, o filme é diretamente afetado pelo romance, assim a escolha feita jaz na simbologia que a narrativa literária possui que é a representação do papel da mulher na sociedade do século XIX.

Embora haja alguns momentos de cenas externas na narrativa fílmica, a maioria dos diálogos ocorrem em ambientes fechados, dentro de cômodos das residências das famílias, o que mantém um vínculo mais próximo com o objeto representado (o romance). Em outros momentos, vemos Elizabeth correndo pelo campo ou no quintal de sua casa. Outro momento em que os diálogos ocorrem em áreas externas é o momento em que ocorre o primeiro contato físico entre Mr. Darcy e Elizabeth. Vejamos:

Figura 2 – Primeiro contato entre Darcy e Elizabeth



Fonte: Print screen de *Orgulho e preconceito* (2005)

Nesse primeiro contato, depois de terem ocorridos diversos acontecimentos e de não ser a primeira vez em que os protagonistas se veem ou se aproximam, é apenas nesse momento da narrativa que eles se tocam. Isso ocorre por diversos motivos, dentre os quais podemos destacar o próprio caráter simbólico – quando pensamos o símbolo sob a perspectiva peirceana em que este se trata de uma convenção social, norma ou regra socialmente construída – da sociedade do século XIX em que a aproximação das pessoas não ocorria de forma tão íntima como estamos acostumados atualmente, em que o cumprimento, por exemplo, ocorria com uma certa distância entre as pessoas.

Assim, Elizabeth, que tinha jurado detestar Darcy por toda a eternidade, se mostra surpresa ao perceber que foi tocada pelo cavalheiro e isso a intriga. A surpresa da personagem já mostra a mudança em seu comportamento (ou sentimentos) em relação a Darcy que se concretizará durante o baile em que ela aceita, extremamente surpresa e extasiada, dançar com ele. Contudo, toda a tormenta de orgulhos e preconceitos em relação à posição social, comportamentos em sociedade e o núcleo familiar serão expostos durante o primeiro pedido de casamento que Mr. Darcy faz a Elizabeth. Podemos observar esse momento na figura abaixo:

Figura 3 – Cena da tempestade

 Fonte:

Print screen de *Orgulho e preconceito* (2005)

Essa cena é a que possivelmente mais chama a atenção no filme, pois é o momento em que Elizabeth é pedida em casamento[118] por Mr. Darcy. O cenário externo chama a atenção pois difere totalmente da narrativa, quando o cavalheiro a pede em casamento em um ambiente fechado. Outro fator que atrai a atenção e complementa a significação desse momento de tensão entre as personagens é o morro e a forte chuva, o que faz lembrar *O morro dos ventos uivantes*[119].

Em meio à declaração de amor e ao pedido feito por Darcy – em que ele descarrega o que pensa acerca da família Bennet, do comportamento dos pais de Elizabeth e de suas irmãs mais novas, além de ressaltar que lutou contra o sentimento que nutre pela jovem devido a sua inferioridade de nascimento – marcado por preconceitos em relação a Elizabeth e a sua família, vemos a tensão entre ambos aumentar.

A chuva torrencial que compõe o cenário agrega um valor ambivalente à situação que é marcada pela destruição e purificação. Primeiro, as esperanças de Mr. Darcy são frustradas pela maneira nada convencional de se declarar e as atitudes tomadas, principalmente no que concerne à dissolução do relacionamento amoroso entre Jane, irmã mais velha de Elizabeth, e o senhor Bingley, amigo de Darcy; uma vez que foi Mr. Darcy quem incentivou o amigo a terminar o relacionamento, pois acreditava que a jovem Jane não correspondia os sentimentos de seu amigo.

Podemos observar que a maioria dos diálogos entre Elizabeth e Darcy ocorrem em ambientes externos, principalmente aqueles em que o tema é a relação entre os dois, seja de forma direta ou indireta, especialmente quando a protagonista pode expressar de maneira mais livre os seus

[118] Elizabeth já foi pedida em casamento pelo senhor Collins anteriormente, mas ela o recusou.
[119] Romance da escritora Emily Brontë.

pensamentos. Isso também ocorre nas cenas finais do filme, em que Darcy pede novamente a jovem em casamento.

Figura 4 – Elizabeth é novamente pedida em casamento por Darcy



Fonte: Print screen de *Orgulho e preconceito* (2005)

Mais uma vez há um diálogo entre os protagonistas e eles se encontram em um ambiente externo. Eles expressam abertamente os seus sentimentos e intensões. Elizabeth, ao ver Darcy, começa a sair de uma cortina de névoa e podemos notar a superação dos ressentimentos que ela nutria em relação a Mr. Darcy e vemo-la mais aberta ao diálogo e disposta a assumir o amor que sente por ele.

Figura 5 – Elizabeth e Darcy se reconciliam



Fonte: Print screen de *Orgulho e preconceito* (2005)

À medida em que as personagens começam a assumir o que sentem uma pela outra, vemos a cena tornar-se mais cada vez mais clara e eles. O sol surge e ilumina o casal apaixonado, enquanto Elizabeth beija a mão de Darcy de maneira carinhosa. Semelhante à primeira cena em que Elizabeth é apresentada na narrativa, vemos que o sol a acompanha ao final do filme.

A demonstração de carinho entre as personagens na figura 5 nos mostra a intimidade que ambos possuem. O toque, a afeição e o entrelaçamentos das mãos que culmina com o beijo nelas substituem o beijo nos lábios, comumente utilizado em narrativas audiovisuais para consolidar o enlace amoroso do casal.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pudemos observar ao longo deste trabalho que os signos se inter-relacionam no processo de significação. Embora não prestemos atenção na sua presença, a sobreposição dos signos no leva a compreender como determinadas regras sociais, referências a outras obras e convenções internas, convencionadas na própria narrativa.

Assim, o processo criação torna-se um ato de recriação e reinterpretação constantes *ad infinitum*. Nesse contexto, observamos que o filme *Orgulho e preconceito* (2005), dirigido por Joe Wright, embora seja divergente do romance de Jane Austen em alguns aspectos, promove uma reflexão acerca do comportamento e conduta das personagens no contexto social do século XIX, assim como Austen o fizera. Além disso, as modificações feitas na construção da narrativa

cinematográfica agregam novos signos com novas possibilidades de interpretação.

Ao término do trabalho, compreendemos que o diálogo intersemiótico entre as obras não ocorre simplesmente pela transposição do texto de um campo semiótico a outro como uma via de mão única, mas a própria reconstrução da narrativa em outro meio sígnico pressupõe a possibilidade de inúmeras interpretações de ambas as obras.

REFERÊNCIAS

AUSTEN, Jane. **Orgulho e preconceito**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

FERRAZ JÚNIOR, Expedito. **Semiótica aplicada à linguagem literária**. João Pessoa: Editora UFPB, 2014.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

NÖTH, Winfred. **Handbook of Semiotics**. Bloomington, Indianapolis: Indiana University Press, 1990.

ORGULHO e Preconceito. Título original: **Pride and Prejudice**. Direção: Joe Wright. Roteiro: Deborah Moggach e Jane Austen. Intérpretes: Keira Knightley, Matthew Macfadyen, Brenda Blethyn e outros. Reino Unido: Universal 2005. DVD (129 min).

PEIRCE, Charles Sanders. **Collected Papers of Charles Sanders Peirce**. Vols. I-VIII, Charles Hartshorne, Paul Weiss, and Arthur Burks, eds. Harvard University Press, 1931-58.

_____. **Semiótica e filosofia.** Tradução de Octany Silveira da Mota e Leonidas Hegenberg. São Paulo: Cultrix, 1975.

_____. **Semiótica.** 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

PIGNATARI, Décio. **Semiótica e literatura**: icônico e verbal, Oriente e Ocidente. 2.ed. São Paulo: Cortez & amp; Moraes, 1979.

SANTAELLA, Lúcia. **A teoria geral dos signos**: como as linguagens significam as coisas. São Paulo: Cengage Learning, 2008a.

_____. **A Teoria Geral dos Signos**: semiose e autogeração. São Paulo: Ática, 1995.

_____. **A assinatura das coisas**: Peirce e a literatura. Rio de Janeiro: Imago, 1992.

_____. **Matrizes da Linguagem e Pensamento**: sonora, visual, verbal: aplicações na hipermídia. São Paulo: Iluminuras, 2001.

_____. **O método anticartesiano de C. S. Peirce.** São Paulo: Unesp, 2004a.

_____. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 2004b.

_____. **Semiótica aplicada.** São Paulo: Pioneira, Thompson Learning, 2005.

SOUZA, Licia Soares. de. **Introdução às Teorias Semióticas**. Petrópolis: Vozes, 2006.

31/JUL e 1 e 2/AGO 2020
IV CONEPI
IV CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO & PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES
conepi.contatosempreendimentos.com.br
Evento 100% Online

OBJETOS DE CONHECIMENTOS DO COMPONENTE CURRICULAR DE CIÊNCIAS DA NATUREZA PRESENTES EM OBRAS DE LITERATURA INFANTIL

SANTOS, Leda Jane dos
Universidade Cruzeiro do Sul. Programa de Pós graduação Stricto-Sensu em Ensino de Ciências.
ledasantos2007@gmail.com

MACIEL, Maria de Lourdes
Universidade Cruzeiro do Sul. Programa de Pós graduação Stricto-Sensu em Ensino de Ciências.
delourdes.maciel@gmail.com

RESUMO

Sabe-se que a literatura infantil é um celeiro de ações de caráter lúdico, atrativo e imaginativo, muito utilizada pelos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental para auxiliar as crianças a desenvolverem suas habilidades e competências na aquisição da leitura. Observando este contexto, surgiu a seguinte questão de investigação: quais as possíveis contribuições da literatura infantil para o ensino de Ciências? O componente curricular de Ciência da Natureza é apresentado por meio de competências específicas, unidades temáticas, habilidades e objetos de conhecimentos. Os Objetos de conhecimentos constituem os conteúdos, conceitos e processos organizados em diferentes unidades temáticas que possibilitam um trabalho multidisciplinar e são aplicados a partir do desenvolvimento de um conjunto de habilidades. Essa pesquisa tem como objetivo identificar os Objetos de Conhecimentos do componente curricular de Ciências, presentes nos textos e ilustrações de algumas obras da literatura infantil indicadas pelo Programa Minha Biblioteca da Secretaria Municipal da Educação de São Paulo. Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo bibliográfico, que tem como objeto de análise o conteúdo das obras de literatura infantil do Programa Minha Biblioteca. A partir da análise das obras indicadas, destaca-se possíveis contribuições das mesmas para o Ensino de Ciências nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tendo como parâmetro o que é proposto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e no Currículo da Cidade da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, especialmente em relação as competências específicas, unidades temáticas, habilidades e objetos de conhecimentos. Essas obras literárias podem ser utilizadas de maneira ampla pelo professor, possibilitando um enfoque imaginativo, reflexivo, ampliando as várias situações previstas nas competências específicas relacionadas a área de Ciências da Natureza.

Palavras-chave: Base Nacional Curricular Comum; Ensino de Ciências; Ensino Fundamental dos Anos Iniciais; Literatura Infantil.

1. INTRODUÇÃO

A Literatura Infantil pode enriquecer a reflexão necessária para o Ensino de Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental. “A preocupação com o ensino de Ciências nos primeiros anos do Ensino Fundamental está ligada a uma questão mais geral: o ensino de Ciências em todos os níveis” (PIASSI, 2012, p.18). O autor destaca a importância da educação científica.

Dada a importância de um ensino de Ciências atrativo, investigativo, criativo e reflexivo, é que decidimos realizar esta pesquisa com algumas obras de literatura infantil voltadas aos eixos temáticos presentes no Ciclo de Alfabetização (1º ao 3º ano) dos alunos da Prefeitura do Município de São Paulo, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Currículo da Cidade de São Paulo do Ensino Fundamental, no componente curricular de Ciências Naturais.

As crianças do Ciclo de Alfabetização da Prefeitura de São Paulo chegam à escola ávidos por um conhecimento atrativo. Sua curiosidade faz com que estejam sempre atentas à novas descobertas que as leituras das obras literárias, realizadas por seus professores, lhes proporciona. Os docentes, por sua vez, assumem que esse momento é de pura criação e recriação de tudo que estão lendo aos seus alunos.

Este artigo é parte de uma dissertação de Mestrado em Ensino de Ciências. Para o desenvolvimento da pesquisa foram analisados quatro (4) obras: A Tarefa da Fada Bela autora Claudia Muniz Prado Reigadas e ilustrações de Daniela Vicentini; Fio de Rio autora Anita Prades; Sabichões da autora Marta Cocco e ilustrações Vanessa Prezoto e Tantos Barulhos autor Caio Riter e ilustrações de Martina Schreiner. Neste artigo retratamos somente os resultados da análise do livro Sabichões.

A leitura de uma obra literária com crianças nesta faixa etária, relacionando o tema das obras com os conteúdos do componente curricular de Ciências Naturais para este período de formação integral, enriquece tanto o processo de alfabetização quanto o letramento científico das mesmas.

A obra Sabichões foi analisada com base nos eixos temáticos do Ciclo de Alfabetização (1º ao 3ºano), à luz de aportes teóricos das áreas de Ciências e Educação.

O Programa Minha Biblioteca apresenta diretrizes ao trabalho pedagógico do professor e propõe edificar o processo de alfabetização e letramento na perspectiva de que essa criança se torne, em seu desenvolvimento biopsicossocial, um cidadão solidário, crítico e autônomo.

> A Prefeitura de São Paulo, por meio da Secretaria Municipal de Educação (SME), lançou nesta quinta-feira (1º) o Programa Minha Biblioteca, na Biblioteca Mário de Andrade, na região central da capital. O objetivo do projeto é promover o acesso e fomentar o hábito da leitura dos estudantes da rede municipal, por meio da entrega de livros infantis e infanto-juvenis. Para cada um dos três ciclos do ensino fundamental – Alfabetização (1º ao 3º), Interdisciplinar (4º ao 6º) e Autoral (7º ao 9º) –, foram selecionados 70 títulos. Cada criança receberá dois livros e poderá trocá-los com os colegas ao longo do ano letivo. As 561 unidades educacionais serão contempladas a partir de dezembro, – 547 escolas de ensino fundamental (EMEFs), oito de nível fundamental e médio (EMEFMs) e seis de educação bilíngue para surdos (EMEBs) – assim como todos os seus estudantes (aproximadamente 430.000), totalizando a compra de aproximadamente 860.000 livros, divididos pelos 210 títulos selecionados" (SÃO PAULO).

De acordo com esses objetivos, propõe ampliar o gosto pela leitura para as crianças e seus familiares, o que pode trazer um hábito saudável a todos os envolvidos.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Analisar a obra de literatura infantil Sabichões, escolhida pelo Programa Minha Biblioteca da Prefeitura do Município de São Paulo a partir do Currículo da Cidade de São Paulo, a fim de identificar os objetos de conhecimentos do componente curricular de Ciências Naturais do Ciclo de Alfabetização, presentes nas imagens, ilustrações e escritas dessa obra.

1.1.2 Objetivo específico

Identificar quais os recursos que esta Literatura Infantil apresenta em relação aos objetos de conhecimentos presentes nos eixos Matéria e Energia, Vida e Evolução e Terra e Universo.

2. METODOLOGIA

A partir da análise da obra de literatura infantil Sabichões, procuramos identificar, em cada mensagem contida nesse livro, elementos para sua indicação como recurso didático para o ensino de Ciências da Natureza.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 Ensino de Ciências

Lorenzeti e Delizoicov (2001) afirmam que a Alfabetização Científica no contexto das séries iniciais é um tema que está presente em pesquisas realizadas por pesquisadores na área do ensino de Ciências no Brasil desde a década de 1980. Apresentam eixos que se subdividem em analisar o conceito de alfabetização científica nos anos iniciais do ensino fundamental. Krasilchik (citada por Lorenzeti e Delizoicov, 2001) diz:

> A alfabetização científica constitui-se como uma das grandes linhas de investigação no ensino de ciências. Este movimento relaciona-se à mudança dos objetivos do ensino de ciências, em direção à formação geral da cidadania, tendo hoje papel importante no panorama internacional, estando "estreitamente relacionado à própria crise educacional e a incapacidade de a escola em dar aos alunos os elementares conhecimentos necessários a um indivíduo alfabetizado (KRASILCHIK, 2000 *apud* LORENZETI; DELIZOICOV, 2001, p.48).

Os autores nos fazem refletir sobre a necessidade de aprofundarmos nosso conhecimento acerca da alfabetização científica no componente curricular de Ciências Naturais, principalmente nos anos iniciais de escolarização dos alunos, para edificarmos uma formação crítica, autônoma do sujeito que futuramente estará atuando no contexto social de sua realidade local, regional da sociedade.

Mediante as concepções de mudança das ações humanas que estão relacionadas ao desenvolvimento científico e tecnológico, os alunos nos anos iniciais do ensino fundamental, como sujeitos sociais, são protagonistas neste cenário, atuam e se posicionam na produção de cultura (PROUT, 2010).

A Literatura Infantil, quando enriquecida com os objetos de conhecimentos do ensino de Ciências da Natureza, possibilita aos alunos da educação básica do Ciclo Alfabetização, um olhar holístico, instigante, criativo e reflexivo, ampliando assim seu senso crítico com sua capacidade leitora fluente no processo de alfabetização e letramento científico em seu cotidiano escolar. De acordo com Corsino (2015), ler literatura na escola é mais do que um adorno, passatempo ou entretenimento, que diverte e acalma as crianças, é mais que um pretexto ou instrumento de ensino da língua escrita ou de outros conteúdos. As funções da leitura literária na escola se ampliam e ganham outros horizontes pela própria unidade de sentido que a literatura partilhada vai provocando em cada criança do grupo.

Nas ampliações provocadas pela literatura, encontram-se as possibilidades de conhecer a si mesmo, ao outro e mais um pouco do mundo para além do que já conhecemos, de organizar experiências, de imaginar e criar, de pensar, de se emocionar, de apreciar a estética dos textos verbal e visual e suas inter-relações (CORSINO, 2015). Assim a Literatura Infantil presente no cotidiano escolar das crianças possibilitará para o Ensino de Ciências uma leitura mais criativa, instigante e reflexiva do mundo. Rafaelli, Modena, Barivieira e Moura (2016, p.178), citam Rabe *et al*. (2010) que afirmam:

> Sempre que se quer trabalhar com o ensino de ciências é preciso partir da realidade dos interessados, as questões mais trabalhadas envolvem a água, os rios, a poluição, o desmatamento, a sustentabilidade, a biodiversidade. Ainda, segundo esses autores, para tornar as aulas de ciências ainda mais atrativas, a sugestão é que se trabalhe com livros de literatura infantil, livros estes que se observados com cuidado podem trazer conteúdos que se pretende trabalhar na disciplina. (MATO GROSSO)

Essas questões justificam também a proposta desta pesquisa em apresentar as obras que serão detalhadas no decorrer do estudo, edificando a importância dos livros de literatura infantil como um recurso didático para trabalhar com os objetos de conhecimentos de Ciências nos anos iniciais do ensino fundamental.

3.1 O que diz a BNCC sobre o Ensino Fundamental Anos Iniciais

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN).

A BNCC integra outras políticas de ações para o alinhamento aos currículos de formação dos sistemas federal, estadual e municipal

para formação de professores, nos critérios de avaliação, e a elaboração dos conteúdos educacionais. Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas por ela devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Segundo a BNCC a competência que forma a Educação Integral é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e sócio emocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Ao definir essas competências, o documento reconhece que a "educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza" (BRASIL, 2017, p.319). A BNCC ainda afirma que o ciclo do ensino fundamental traz o compromisso com o desenvolvimento do letramento científico, que envolve a capacidade de compreender e interpretar o mundo, com base nos conhecimentos das ciências. Desta forma a educação atuará para o pleno desenvolvimento da cidadania articulado nos diversos campos do saber, "assegurando assim aos alunos do ensino fundamental uma aproximação com as práticas e os procedimentos da investigação científica" (BRASIL, 2017, p.321).

Outro documento relacionado com esta pesquisa é o Currículo da Cidade de São Paulo, que busca alinhar as orientações do Município de São Paulo à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que define as aprendizagens essenciais a que todos os estudantes têm direito ao longo da Educação Básica (SÃO PAULO, 2017. p.10). Mediante os fatos apresentados nesses documentos, abordar a literatura infantil nos objetos de conhecimentos do componente curricular de Ciências da Natureza é um recurso didático para alicerçar um conhecimento investigativo nas aulas do Ciclo de Alfabetização dentro do seu universo cultural.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter federal que direciona como um corpo estrutural os processos que irão definir as aprendizagens essenciais para todos os alunos ao longo das suas etapas e modalidades da Educação Básica, estando assim assegurados pelo Plano Nacional de Educação (PNE). Documento este que é normativo à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996). (BRASIL, 2017)

Estando orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. (DCN). (BRASIL, 2017)

A proposta da BNCC Ensino Fundamental – Anos Iniciais é a progressão das múltiplas aprendizagens, articulando o trabalho com as experiências anteriores e valorizando as situações lúdicas de aprendizagem.

O documento da BNCC prevê tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção do conhecimento.

Assim, ao compreender as mudanças no processo de desenvolvimento da criança – como a maior autonomia nos movimentos e a afirmação de sua identidade, a BNCC na modalidade do Ensino Fundamental Anos Iniciais propõe o estímulo ao pensamento lógico, criativo e crítico, bem como sua capacidade de perguntar, argumentar, interagir e ampliar sua compreensão do mundo. Portanto, ao longo do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, a progressão do conhecimento ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças, considerando tanto seus interesses e suas expectativas quanto o que ainda precisam aprender.

3.2. O que diz a BNCC sobre o Ensino de Ciências da Natureza

A BNCC no Ensino Fundamental no item Ciências da Natureza, traz o compromisso do desenvolvimento do letramento científico que envolve a capacidade de compreender e interpretar o mundo (natural, social e tecnológico), e transformá-los com base nos aportes teóricos e processuais das ciências. (BRASIL, 2017). Em outras palavras, apreender ciência não é a finalidade última do letramento, mas, sim, o desenvolvimento da capacidade de atuação no e sobre o mundo, importante ao exercício pleno da cidadania.

Nessa perspectiva, a área de Ciências da Natureza, por meio de um olhar articulado de diversos campos do saber, precisa assegurar aos alunos do Ensino Fundamental o acesso à diversidade de conhecimentos científicos produzidos ao longo da história, bem como a aproximação gradativa aos principais processos, práticas e procedimentos da investigação científica. Espera-se, desse modo, possibilitar que esses alunos tenham um novo olhar sobre o mundo que os cerca, como também façam escolhas e intervenções conscientes e pautadas nos princípios da sustentabilidade e do bem comum. (BRASIL,2017 p.321).

A BNCC nos eixos Matéria e Energia, Vida e Evolução, Terra e Universo do componente curricular de Ciências da Natureza presentes na Educação Básica deve valorizar o conhecimento do aluno acerca de seu entorno. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental é importante aproximar a leitura de sua realidade local, sua casa, seu bairro e de outros ambientes que já fazem parte de sua vida cotidiana. Essas leituras são importantes para a compreensão de outros objetos como da luz, do som, do calor, da eletricidade, da água em seus diferentes estados e a conservação do solo, por exemplo.

Já no eixo Vida e Evolução estão presentes os seres vivos, tanto animais como seres humanos. Devendo ser explorado as questões sobre quais as características, necessidades dos fenômenos naturais e sociais dos seres vivos. Outro aspecto a ser explorado são as características dos ecossistemas e a importância da preservação dele e dos seres vivos e elementos não vivos que o habita. Sendo necessário esses conceitos serem trabalhados no Ensino Fundamental dos anos iniciais de forma que a criança tenha uma relação afetiva, de modo que fique mais fácil a compreensão desta área.

No último eixo Terra e Universo é importante se contemplar as informações acerca do universo. Aproximando uma leitura lúdica com informações do sistema solar, a lua e os outros corpos celestes, como dimensões, composição, localizações e os movimentos devem ser explorados neste eixo. Assim a criança terá um conhecimento sobre as diversas possibilidades de criação do universo e as características importantes da vida na Terra. Focando também os fenômenos naturais presentes e como se dá o desenvolvimento do clima e do tempo a esses fenômenos.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DA OBRA LITERÁRIA SABICHÕES

A obra, Sabichões foi escolhida por atender os requisitos voltados para crianças em fase de alfabetização. A autora Marta Cocco é professora de Literatura na UNEMAT e escritora. Já publicou dez livros. Dois deles são infantis. Começou a escrever para crianças a partir de um convite para inserir um poema seu em um musical. Neste livro, procurou reviver a atmosfera de sua infância, quando teve um abundante contato com a natureza. Também se inspirou naquilo que os bichos de cada poema sabem fazer e no jeitinho bagunceiro de algumas crianças que ela conhece. As ilustrações foram um convite que a autora fez para Vanessa Prezoto, design gráfico formada pela UNESP.

Atualmente, grande parte do seu tempo é dedicado às ilustrações, principalmente para livros. Neste livro, trabalhou com uma mistura de tintas, giz e lápis de cor.

O livro tem pouco texto, frases simples em cada uma de suas páginas, mas ressalta a diversidade biológica detalhando as cores, formas, comunicação, estruturas e o modo de locomoção dos animais, bem como sua relação com o ambiente e com outros seres vivos.

As imagens ocupam todo o espaço das páginas, são muito coloridas e bem ilustradas, mas sendo possível estabelecer com a leitura dos textos e imagens algumas relações ecológicas harmônicas (sem prejuízo) e desarmônicas (com prejuízo a algum ser vivo), intraespecíficas (mesma espécie), interespecíficas (espécies diferentes).

Quando analisamos as imagens das relações harmônicas pode-se destacar as formigas, que em sua trilha estão carregando as folhinhas para o formigueiro, mostram como é sua vida em sociedade.

Também temos a protocooperação entre a abelha que pega o néctar da flor e, ao mesmo tempo, carrega em suas estruturas o pólen, auxiliando na fecundação da planta.

Podemos considerar as outras relações, as desarmônicas como o predatismo, do sapo que captura a mosca e do tuiuiú que abocanha o peixe, ressaltando que esse processo faz parte da cadeia alimentar.

Vemos que a protocooperação aparece também de forma ilustrativa, quando os pássaros estão limpando e maquiando o jacaré, uma analogia com o pássaro paliteiro que retira o seu alimento através da higienização dos dentes do réptil, enquanto ele se se beneficia com a limpeza pela ave.

É possível notar a sensibilidade da autora quando ela específica, em cada ser vivo, sua locomoção: o macaco salta, a borboleta voa, o cavalo trota, o peixes nadam e a tartaruga anda. Para as crianças em fase inicial de alfabetização, essa abordagem da locomoção dos animais em seu ambiente é muito rico de se observar.

O predatismo, que mais uma vez é observado no livro aparece quando o coelho se encontra dentro da barriga da onça, mais uma vez a cadeia alimentar se faz presente no contexto literário.

Mesmo as árvores estando fixadas ao solo, elas movimentam os seus galhos de acordo com a velocidade do vento, uma relação entre os seres vivos com o ambiente.

Outro exemplo sobre a cadeia alimentar surge com o sistema digestório da vaca (consumidor primário) ruminando o capim (produtor), uma vez que a clorofila é uma cadeia de açúcar (polissacarídeo) difícil de quebrar. Para afirmar esta situação o porco se expressa falando chiclete, significando esse processo da digestão do mamífero ruminante.

A teia da aranha é um engenho matemático de suas linhas, que servem de moradia. Mostra como auxilia na captura de alimento quando os insetos ficam presos desapercebidamente em sua construção.

Podemos fazer a relação entre o dia e a noite, com a presença dos vagalumes de acendem o seu abdome através da bioluminescência.

Observa-se, também, a adaptação dos seres vivos tanto no ambiente terrestre quanto aquático, com a presença da ilustração da vitória régia flutuando na água, do macaco saltando os galhos etc.

Ao longo de suas páginas e com o detalhamento das ilustrações é possível também identificar uma comunidade ecológica, com a relação dos fatores bióticos (seres vivos) e abióticos (água, ar, solo, temperatura, iluminação), constituindo uma diversidade de populações com as formigas, os peixes, as árvores, os mamíferos dentre tantos outros animais apresentados no exemplar.

Esse livro enfatiza muito o eixo vida ambiente e saúde do Currículo da Cidade de São Paulo na parte da identificação dos seres vivos.

Tal como está proposto na BNCC para o Ensino Fundamental, a obra é um recurso para o desenvolvimento do letramento científico das crianças em relação aos conteúdos de ecologia, possibilitando que compreendam e interpretem o mundo animal e sua relação com o ambiente, podendo utilizar esses conhecimentos no seu dia a dia; possibilita que os alunos tenham um novo olhar sobre o mundo que os cerca, possam fazer escolhas e intervenções conscientes e pautadas nos princípios da sustentabilidade e do bem comum.

Outro aspecto que a obra contempla são as características dos ecossistemas e a importância da preservação dele e dos seres vivos, a relação entre os elementos vivos e não vivos do mundo que a criança habita. Quando esses conceitos são trabalhados nos anos iniciais do Ensino Fundamental a criança tem a oportunidade de desenvolver uma relação afetiva com o meio e os seres vivos, deixando mais fácil a compreensão dos objetos de aprendizagem de Ciências, como consta na BNCC.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os elementos apresentados trazem contribuições para as discussões que estamos realizando em nossa pesquisa de mestrado, cuja intenção é explorar obras literárias e evidencias a relação dos temas abordados com o Ensino de Ciências da Natureza, contextualizando os eixos temáticos presentes na BNCC e no Currículo da Cidade de São Paulo. A partir dessa relação é possível ao

professor compreender a importância da alfabetização científica e do letramento científico nos anos iniciais do Ensino Fundamental, assegurando às crianças os aportes teóricos necessários, como previsto nos documentos oficiais da esfera federal e municipal.

A literatura infantil favorece esse entrelaçamento dos eixos temáticos do Ensino de Ciências da Natureza, tornando o processo de ensino e aprendizagem das competências científicas de modo prazeroso, por meio de descobertas, experimentação e exploração, ao invés da simples memorização de conceitos.

Desta forma, asseguramos o diálogo entre Ciências e Literatura Infantil como uma prática pedagógica interdisciplinar estabelecendo parâmetros que contribuem para um aprendizado que edifique a construção do conhecimento científico e dos saberes do mundo contemporâneo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica**. Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em 30 de julho de 2020

COCCO, MARTA. **Sabichões.** / Marta Cocco. Ilustrações de Vanessa Prezoto. 1ª edição. Cuiabá-MT: Carlini & Caniato Editorial, 2016 32 p. ISBN 978-85-89560-38-2 1. Literatura 2. Literatura Infantil, 3. Poemas. I. Prezoto, Vanessa (ilust.). II. Título.

CORSINO, PATRÍCIA **- Infância, linguagem e letramento: Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro** / Patrícia Corsino. – Rio de Janeiro: PUC, Departamento de Educação, 2003. 312 f.: il.; 30 cm Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação.

JUCILEY, Benedita da Silva; SANTOS, Roseli Ana Rafaelli; MODENA, Zanir Terezinha Muller; BARIVIEIRA, Zilda Rodrigues Soares Silva; MOURA, Nelson Antunes. **ENSINO DE CIÊNCIAS COM O USO DA LITERATURA INFANTIL: uma possibilidade lúdica na alfabetização científica** - v. 23, n. 1, Passo Fundo, p. 171-184, jan./jun. 2016 | Disponível em www.upf.br/seer/index.php/rep ESPAÇO PEDAGÓGICO **183**

LORENZETTI, Leonir; DELIZOICOV, Demétrio. **Alfabetização científica no contexto das séries iniciais.** Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte), v. 3, n. 1, p. 45-61, 2001.

MESSEDER, Jorge Cardoso; OLIVEIRA, Denise Ana Augusta dos Santos; ARAÚJO, Flávia Monteiro de Barros. **ENSINO DE CIÊNCIAS PARA CRIANÇAS: POSSIBILIDADES EM CONTEXTOS DE FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA.** ARTEFACTUM-Revista de estudos em Linguagens e Tecnologia, v. 16, n. 1, 2018.

PIASSI, Luís Paulo de Carvalho; ARAÚJO, Paula Teixeira. **A Literatura Infantil no Ensino de Ciências: propostas didáticas para os anos iniciais do ensino fundamental**. – São Paulo: Edições SM, 2012. (Somos mestres).

PRADES, Anita – **Fio de Rio** / Anita Prades. – 1ª. Edição – São Paulo: Editora Livre Conteúdo, 2018. 32 p.; il.; 20 X 20 cm. ISBN: 978-85-88809-71-0. 1. Literatura Infantil. 2. Mãe. 3. Filha. 4. Laços familiares. I. Título.

REIGADAS, Claudia Muniz Prado – **A Tarefa da Fada Bela** / Claudia Muniz Prado Reigadas; ilustrações de Daniela Vicentini, - 1ª edição – Florianópolis: Cuca Fresca, 2017 – 24 p.: Color. ISBN: 978-85-87140-54-8 1. Literatura infanto.juvenil. I. Vicentini, Daniela. II. Título. CDU: 82-93

RITER, Caio – **Tantos Barulhos** / Caio Riter; ilustrações de Martina Schreiner. – Erechim: Edelbra, 2011. 48 p: il.; 21 X 28 cm. ISBN 978-85-360-1099-1 1. Literatura infanto-juvenil. I. Schreiner, Martina, ilustradora. II. Título. CDU 087-5.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Ciências Naturais**. São Paulo: SME/COPED, 2017. Disponível em:< https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/10/cc-ef-ciencias-naturais.pdf>. Acesso em: 04 julho. 2020.

SOARES, Alessandro Cury, Melissa Boldt Mauer, and Gilca Lucena Kortmann. "Ensino **de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental: possibilidades e desafios em Canoas-RS."** *Educação, Ciência e Cultura* 18.1 (2013): 49-61.

OZELAME, Josiele Kaminski Corso; OZELAME, Diego Machado; DA ROCHA FILHO, João Bernardes**. Interdisciplinaridade: o ensino de ciências por meio da literatura infantil.** Revista Espaço Pedagógico, v. 23, n. 1, 2016.

31/JUL e 1 e 2/AGO 2020
IV CONEPI
IV CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO & PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES
conepi.contatosempreendimentos.com.br
Evento 100% Online

O GESTO ARTÍSTICO NOS ENSINA A PENSAR NOVOS MUNDOS: PEDAGOGIA E RESISTÊNCIA A PARTIR DA ARTE EDUCAÇÃO

ANDRADE, João Paulo
Universidade do Estado de Minas Gerais: PPGARTES
joaopandradesilva@gmail.com

RESUMO

O trabalho parte da perspectiva da arte educação para investigar a potência pedagógica do gesto artístico. Desse modo acredita-se que o contato com um fenômeno artístico, na pluralidade de seus *media*, enseja processos de produção de conhecimento cuja peculiaridade está precisamente no que podemos aprender com o gesto do artista, apresentado a nós sob o formato de "obra de arte". Assumimos como pressuposto as palavras de Heidegger, para quem a obra de arte é um "evento que nos faz ver as coisas 'de um modo diferente do habitual'". Diante dessa afirmação, o trabalho especula sobre: [1] a natureza dessa diferença, e [2] por que essa diferença é uma agência pedagógica. O que iremos defender é que o caráter pedagógico do gesto artístico está no fato de que ele introduz, no momento da experiência com a obra, uma complexificação, ou desautomatização perceptiva, própria das formas poéticas. Isso acontece por que a obra "instala um mundo", e nesse instalar, "anuncia um caminho que precisamos percorrer". Estão nestes caminhos, em última instância, as possibilidades da própria capacidade humana de se apropriar de sua existência, mesmo naquilo que ela tem de mais passageiro, de mais fugidio. Pois são nessas pequenas incidências do sensível que residem as zonas de resistência e de contrapoder.

Palavras-chave: Gesto artístico. Experiência estética. Fenômeno Artístico. Pedagogia.

1. O QUE UMA IMAGEM PODE NOS ENSINAR?

Em sua obra *Art on my mind* (1995), Bell Hooks traz ao leitor um poderoso e ilustrativo relato sobre sua relação com o ensino de artes visuais, desde sua infância. Quando criança Hooks era o que se poderia considerar uma aluna exemplar da disciplina: suas pinturas ganhavam prêmios e eram reconhecidas por seu professor (branco) que a elogiava diante de seus pais como forma de incentivo. Ainda assim, conta a autora, isso não parecia agradá-los:

> Para eles eu não era uma artista talentosa porque eu não poderia desenhar o tipo de imagens que eu agora chamo de "retratos documentais". As imagens que eu pintava nunca se pareciam com nosso mundo familiar e portanto, eu nunca poderia ser uma artista. E mesmo que Mr. Harold me dissesse o contrário, eu não poderia acreditar nele. Eu tinha sido ensinada a acreditar que nenhuma pessoa branca naquela escola saberia nada sobre o que era a vida real de pessoas negras (HOOKS, 1995, p. 2, tradução nossa).

A alusão feita por Hooks aqui, diz respeito à possibilidade de um ensino de artes visuais pautado na diversidade e no acolhimento às minorias, não a partir de um gesto benevolente e messiânico, muitas vezes personificado na figura do educador responsável pelas propostas educativas. É algo anterior, e que do ponto de vista filosófico, independe das (boas) intenções desse educador ou educadora. O problema colocado pela autora diz respeito à possibilidade da participação, de maneira autônoma e emancipada, em um circuito de produção de imagens de si. Imagens que, quando partilhadas na esfera pública, são capazes de iluminar a pluralidade de existências, mesmo aquelas às quais os discursos hegemônicos negam visibilidade. Essa emancipação, no campo da imagem, estaria portanto vinculada a uma compreensão crítica de que até mesmo os conceitos que regem o campo das artes visuais ainda são devedores de uma tradição branca, eurocentrada e patriarcal.

Trazemos esse relato pois ele reverbera aquele que talvez seja o problema central da educação em artes visuais, em seus contextos diversos - contextos estes a que se endereçam esse artigo: estamos falando aqui da educação formal e não-formal. Dos processos que acontecem em salas de aula, mas também na educação museal, por exemplo. Ambas têm prerrogativas e possibilidades específicas de atuação de seus respectivos profissionais, que não caberá a este texto examinar. Nos concentraremos naquilo que há de comum em um contexto mais amplo da educação em artes visuais, que é a resposta à pergunta: "o que uma imagem pode nos ensinar?". Este é certamente o pano de fundo para qualquer proposta pedagógica que tenha em seu núcleo processos de construção de conhecimento a partir do contato com fenômenos artísticos, na pluralidade de seus *media*. E por isso o relato de Hooks é tão exemplar.

Trata-se de uma narrativa eloquente de uma artista negra diante do racismo estrutural que severamente interfere, atravessa e invisibiliza suas experiências e produções. Mas a reflexão da autora consegue situar a questão da educação em artes visuais em um lugar que deve ser central no debate: o da representação e suas relações intrínsecas com os regimes de visualidade. Segundo a autora trata-se de pensar "a produção artística e a criação de políticas da visualidade que não apenas afirmam artistas mas que também consideram o desenvolvimento de uma 'estética do ver' como central para reivindicar subjetividades que foram consistentemente desvalorizadas" (HOOKS, 1995,

p. 3, tradução nossa). É uma abordagem da dupla função de uma educação da visualidade, ou seja, da educação estética. É um movimento dialético no qual o sujeito aprende a ver mas também aprende a criar imagens que o façam ser visto. O que vemos deve nos instrumentalizar para que possamos mobilizar a materialidade do mundo no sentido de produzir imagens que nos representam. Ver para aprender a aparecer diante do olhar do outro. Sobre essa "aparição", faremos alguns apontamentos a seguir.

UMA ESTÉTICA DO APARECER

Comecemos elucidando a concepção que pretendemos dar ao termo “aparecer”. Trata-se de uma referência direta ao que o filósofo alemão Martin Seel chama de Estética do Aparecer. Em seu texto homônimo (2010) o autor diz que o aparecer é o ponto essencial de toda percepção estética cujo propósito “é deixar que os objetos se dêem a ver não sob tal ou qual aspecto, mas como eles aparecem aqui e agora, em cada caso, diante de nossos sentidos” (p. 35, tradução nossa). Em outras palavras, para Seel, a atenção ou percepção estética está na aparição imediata e momentânea das coisas do mundo, que se revela naquilo que tais objetos têm de anterior e posterior ao que lhe atribuímos culturalmente. Além disso, na eventividade desse aparecer, se revelam as condições sob as quais percebemos essa aparição. Ou seja:

> Essa concentração no aparecer momentâneo das coisas sempre é ao mesmo tempo uma atenção dirigida à situação da percepção desse aparecer, e portanto é também uma reflexão acerca do presente imediato em que acontece a percepção. A atenção estética dirigida a um acontecimento do mundo externo é, então, ao mesmo tempo, uma atenção destinada a nós mesmos: atenção ao instante aqui e agora (SEEL, 2010, p. 35, tradução nossa).

Por isso o autor localiza a estética como sendo irrenunciável à filosofia como disciplina. A afirmação pode parecer categórica mas traz em si um sentido que nos interessa aqui. A experiência estética enseja uma situação na qual o sujeito se coloca à margem da continuidade de sua vida. Instaura uma interrupção, ou, nas palavras do autor, uma irrupção da indeterminação. É o que costuma-se chamar de “estranhamento”, que diz mais respeito à nossa própria percepção (e em última instância, à nossa própria subjetividade) do que ao objeto em si. Isso significa que o acontecimento estético aponta não só para o acontecimento percebido, mas para as circunstâncias de sua percepção.

"A atenção estética na percepção, produção e apresentação da arte seria então, um rasgo essencial de toda autoconsciência humana […] como um sentido para o aqui e agora da própria vida, que só se faz possível na abertura ao jogo de aparições em uma situação dada" (SEEL, 2010, p. 36, tradução nossa).

Nossa experiência visual foi construída historicamente a partir de regimes de domesticação e controle. Segundo Jonathan Crary (2012) o observador é uma categoria central da modernidade. O autor assinala que a partir do século XIX a visão se torna o resultado de uma pluralidade de regras e forças que compõem o campo no qual ocorre. O sujeito na cultura moderna, é colocado diante de uma quantidade de estímulos que cresce na mesma medida do empobrecimento da experiência visual. Há cada vez mais imagens a ver, embora os modos com que as vemos tenha se reduzido a partir de um impulso ordenador, que na mentalidade moderna, é essencial para a produção de conhecimento científico. A forma como nosso corpo reage às aparições e aos fenômenos deve ser conduzida pela razão, único critério confiável de verificação. Esse dado se torna decisivo a partir do paradigma moderno que separa corporalidade e racionalidade - o *cogito* cartesiano.

> Uma vez determinado o fato de que a verdade empírica da visão residia no corpo, a visão (assim com os outros sentidos) pode ser anexada e controlada por técnicas externas de manipulação e estímulo. Essa foi a conquista decisiva da psicofísica em meados do século XIX, que tornou a sensação mensurável e inscreveu a percepção humana no campo do quantificável e do abstrato (CRARY, 2013, p. 34)

Não caberá a nós aprofundar-nos nas instigantes questões colocadas por Crary. A menção ao autor cumpre o papel de delinear, mesmo que de forma sucinta, um campo de incidência disso que chamamos de percepção estética. Para Crary (2013) fica claro que essa domesticação da visão, produzida por saberes, discursos e dispositivos que podem ser compreendidos no campo de estudos da atenção, está diretamente ligada à incompatibilidade com qualquer modo de olhar estético prolongado. Esse traço moderno, que se assenta em uma decadência da capacidade de percepção, é oposto a modalidades pré-modernas de ver e de ouvir. Estas por sua vez eram explicitamente mais ricas, profundas e valiosas, já que a vida urbana, na virada do século se confunde com a intensificação da oferta e circulação de estímulos visuais. Essa revolução da experiência visual é crucial para se compreender a modernidade: "a intensificação do fenômeno comunicativo e a acentuação crescente da circulação de informação […] não são simplesmente aspectos entre outros da modernização, mas de certo modo, o centro e o próprio sentido desse processo" (VATTIMO, 1992[120] *apud* CRARY, 2013, p. 37). Voltemos a Seel. Em seus termos, a percepção estética reabilita precisamente os

[120] VATTIMO, Gianni. *The transparent society.* Baltimore: John Hopkins University Press, 1992.

modos de visualidade que ficam comprometidos na experiência visual moderna. O que a caracteriza é o fato de que tomamos um tempo para o instante, para o imediato das aparições. É nisso que reside a riqueza dos estados estéticos, pois, segundo Seel, neles

> […] deixamos de atender (ou de atender exclusivamente) a aquilo que podemos alcançar nessa situação através do conhecimento ou da ação, e experimentamos aquilo que surge diante de nossos sentidos e nossa imaginação, aqui e agora, por causa desse encontro. Esta é uma das razões pelas quais a atenção estética representa uma forma de consciência sem a qual resultaria inconcebível a existência humana, pois sem a possibilidade dessa consciência, os seres humanos teriam um sentido muito mais estreito do presente de suas vidas (2010, p. 40-41, tradução nossa).

Não se trata de produzir sentidos descolando as aparições da espacialidade que as amparam, mas de perceber como, a partir dessa espacialidade mesma, as aparições ressignificam o todo, reapresentam o mundo. Oposta à atenção moderna "a aparição de um objeto [em seu sentido forte como viemos empregando até aqui] compreende tudo aquilo que é possível conhecer por meio de uma percepção que a determina" (SEEL, 2010, p. 76, tradução nossa). Estamos falando de um modo particular de nossa sensibilidade, aguçado pela presença do que Seel chama de objetos estéticos. E aqui cabe acompanhá-lo em uma importante distinção.Tudo o que se coloca diante de nossos sentidos é considerado um objeto do aparecer. Vale lembrar que o aparecer não é sobre o objeto em si, mas sobre a própria aparição e a forma como ela interfere em nossa sensibilidade. Mas há uma distinção entre o simples aparecer dos objetos e os objetos estéticos, que por sua vez distingue o simples fato de os objetos devirem sensíveis diante de nossos sentidos de uma aparição estética. É necessário dizer que a aparição estética pode ser dar em condições das mais diversas. A audição de uma sinfonia, uma partida de futebol, a degustação de uma refeição que por seu sabor se destaca das outras; o pôr do sol, objetos cotidianos, e por que não dizer, uma obra de arte: todos esses eventos podem aludir a uma situação específica, na qual o par aparição-percepção estética se realiza. Trata-se do que o autor alemão Hans Ulrich Gumbrecht chama de "relevância imposta":

> Nesse caso, o súbito aparecimento de certos objetos de percepção desvia a nossa atenção das rotinas diárias em que estamos envolvidos e, de fato, por um momento, nos separa delas. Quando a natureza se transforma em acontecimento cumpre muitas vezes essa função: pense-se num relâmpago, principalmente no primeiro relâmpago de uma tempestade, ou recorde-se a luz agressiva do Sol que nos cega quando saímos do avião na Califórnia, vindos de um país da Europa Central (GUMBRECHT, 2010, p. 132)

Dessa forma Gumbrecht aponta para essa atração que momentos de percepção estética exercem sobre nós. Mesmo que não esperemos por eles, mesmo que eles estejam sutilmente imersos na experiência cotidiana - sua qualidade estética está, sobretudo, em produzir esse sobressalto que

amplia as possibilidades de nossa percepção, mesmo que momentaneamente. Mas o que defenderemos aqui, é que os fenômenos artísticos possuem uma característica que os destaca dos demais eventos estéticos. Se podemos ter uma experiência estética na primeira colherada de uma refeição, quando esta se impõe como uma aparição aos nossos sentidos significativa e extra-cotidiana, há de haver uma particularidade na experiência com uma obra de arte. E é nesta particularidade que está sua agência pedagógica.

2. A FUNÇÃO POÉTICA

Recapitulemos nosso trajeto até aqui: [1] o relato de Bell Hooks indica a potência do ensino de artes no qual deve ser possível a instrumentalização dos sujeitos para que estes vislumbrem imagens capazes de lhes conferir uma visibilidade, que no caso dos grupos minoritários é o tempo todo negada; [2] as imagens produzidas por um artista devem aspirar a novos modos de aparição, distanciando-se da redundância das imagens já produzidas; [3] o aparecer como categoria estética dá acesso àquilo que Martin Seel considera como sendo o aspecto central da percepção estética: uma qualidade de percepção que se abre para um jogo de aparições imediatas que nos coloca à margem da nossa própria vida; [4] a importância do aparecer e da experiência/percepção estética por ele ensejada está na abertura da percepção para a própria percepção: quando acontece, a experiência estética introduz uma modalidade extra-cotidiana de percepção, nos mostrando como nossa experiência visual pode ser; [5] esse tipo de percepção ampliada e ao mesmo tempo enraizada no presente do aparecer é o oposto da experiência visual produzida pela modernidade e seus dispositivos de controle da nossa atenção e [6] estamos sucetíveis a uma percepção estética dos acontecimentos nos eventos mais corriqueiros de nossa experiência cotidiana, mas os fenômenos artísticos possuem uma peculiaridade no que diz respeito a seu aparecer diante de nossos sentidos. Sobre esse último tópico nos debruçaremos agora

Comecemos pela afirmação de Seel (2010, p. 32, tradução nossa), segundo a qual “em toda obra aparece algo que não existe”. A partir daqui já encontramos subsídios que nos ajudam a pensar nesse estatuto diverso da aparição da obra de arte. Sim, podemos ter experiências estéticas significativas nos eventos mais diversos e cotidianos. Mas na aparição da obra de arte há algo que

surge da faísca que se produz entre a coisa - o fenômeno artístico, e sua aparição. Uma obra de arte ao aparecer, implica na revisão de todas as possibilidades de apropriação do mundo. É como se o artista nos dissesse que, diante da funcionalidade antes atribuída aos objetos, corpos, comportamentos, discursos, *há sempre algo que ainda está por fazer*. O aparecer da obra de arte, nesse caso, dá origem a uma série de outras aparições. Mais que isso: poderíamos dizer que trata-se de "um aparecer em suspenso, que gera experiências repetíveis de um presente que de outro modo seria irrecuperável. Com sua aparição, a obra de arte dá origem a algo que até então não existia na natureza" (SEEL, 2010, p. 26, tradução nossa). Isto é, *a obra de arte é uma evidência sensível de que tudo o que é objeto de nossa percepção ainda não é tudo*. E se há algo que ainda pode ser produzido, o será através do gesto humano.

A raiz etimológica do termo "produção" manifesta de forma precisa o que queremos dizemos aqui: "'produção' no sentido da sua raiz etimológica (do latim *producere*), que se refere ao ato de 'trazer para diante' um objeto no espaço" (GUMBRECHT, 2010, p. 13). Produzir é mobilizar qualidades espaciais que sempre estiveram ali, mas que antes da produção não eram percebidas. A produção faz com que o espaço, o mundo material já existente seja re-percebido. O que acontece com o fenômeno artístico é que essa mobilização da substância do mundo para alem de uma funcionalidade. O destino da obra de arte é justamente essa transparência: é deixar evidente que sua presente só se destina a engajar uma percepção mais ampliada do mundo - uma percepção estética.

Mas o que há no gesto humano que é capaz de originar novos mundos, reintroduzir no mundo das coisas já existentes tantos outros, em formato de fenômeno artístico? Para Jean Galard (2008), trata-se da função poética. Segundo o pensador francês, há poesia no gesto quando este restabelece o sentido daquelas formas que os constrangimentos funcionais destinaram à insignificância. Diz ainda: "a poesia, seja ela verbal ou gestual, reanima os signos extintos, para que toda prosa se torne assim mais viva" (GALARD, 2008, p. 15). Em outros termos, podemos dizer que a poesia se dirige a algo que estava ali, à espreita, no emaranhado das materialidades do mundo, escondido sob o manto do utilitarismo e das funcionalidades. Ao suspender o encadeamento dessas relações já dadas, a poesia dá margem à uma repercussão simbólica até então inexistente. Essa suspensão acontece devido à capacidade da função poética em introduzir um estado de atenção que volta nossa percepção para as contingências que os esquemas domesticados da atenção negligenciam. É o que Galard chama de "desfocalização":

> É uma função de desfocalização, para se resumir numa palavra e para não se recear situá-la em posição negativa relativamente ao que a precede. Estão em primeiro lugar a focalização

> da atenção, a consciência seletiva, a discriminação do essencial e do acessório, do significante e do insignificante, do sentido e do acaso, da figura e do fundo. A desfocalização destitui o essencial, dá sentido ao acidental, detém-se no detalhe, deriva na margem (GALARD, 2008, p. 90).

O marginal, o acidental, o que não é essencial: as palavras de Galard nos ajudam a compreender a que se dirige essa percepção estética, oposta à atenção que moderniza nossos sentidos. Enquanto esta produz sujeitos o tempo todo atentos, aptos a trabalhar nas linhas de produção, a receber os estímulos e as imagens produzidas pela cultura do consumo e do capital, a desatenção coloca diante de nós as pequenas incidências, as coisas que, em um discurso nivelador são insignificantes. Aquilo que está ali, mas que não precisa aceder ao estatuto da visibilidade: é a reconquista estética do insignificante. Importante reiterar que não se trata de desatenção, ou de uma ruptura total e completa entre nossos sentidos e o mundo. Diremos, com Pedro Serra (2005), a desfocalização

> Representa uma *qualitas* da sensação exclusivamente positiva, uma qualidade que, apesar de ser deficitária em conteúdo, não pode como "percepção" tornar-se negativa, por muito facilmente que o pensamento lhe agregue uma negação. Em resumo, é na subitaneidade do instante moderno, e nas tensões que instaura – entre autorreferência e desreferencialização, entre excesso e privação, entre ruptura e continuidade, para apenas mencionar algumas – que radica o valor estrutural dos objetos estéticos, das artes, da literatura. O potencial do estético [está] no fato de afirmar e negar promessas sem conteúdo, isto é "ser referência metafísica". É o poder de mediar um súbito contato sensível com o mundo: no fundo, um contato que será condição de possibilidade para qualquer pensamento (SERRA, 2015, p. 142).

Não se trata apenas de uma nova modalidade de atenção: é sobre uma atenção desaromatizada a ponto de encontrar, no campo de possibilidades que se apresenta - ou, que aparece - a potência o que pode ser uma imagem. Se nos lembrarmos do relato de Hooks, esse dado por si só já é expressivo pois trata-se de pensar no ensino de artes que produz sujeitos autônomos na medida em que oferece instrumentos (poéticos, materiais) para que estes possam produzir imagens que dêem visibilidade às suas aparições. E no caso de visibilidades que foram o tempo todo negadas, há que e recorrer a um repertório que ainda não está dado. Algo para o qual a função poética aponta, o tempo todo. Mas isso ainda não é suficiente. Pois deve haver um movimento de retorno: diante das possibilidades de apropriação de mundo exemplificadas pela função poética contida nos fenômenos artísticos, o que fazer? A que parte da nossa experiência se destina essa amplitude de formas de ver e também de aparecer diante do outro? O autor italiano Emanuele Coccia (2010) elabora essa questão, e com ele

prosseguiremos: “mais do que questionar quais as possibilidades específicas que o homem obtém dos sentidos, deveremos perguntar que forma a vida tem na sensação” (p. 10).

3. PRODUZIR IMAGENS, PRODUZIR SENSÍVEL

Para que nos toquem, as coisas do mundo precisam primeiro alcançar nosso corpo, nossos sentidos; a partir daí são sensíveis. Quando as coisas passam a ser fenômenos configuram a própria possibilidade de experimentar o mundo. Se essa operação não ocorre, isso não se deve a impossibilidade de as coisas do mundo se tornarem sensíveis, mas de nós, seres humanos, não estarmos mais disponíveis para essa sensibilidade. Coccia faz uma distinção importante entre as coisas do mundo e as coisas do mundo que tocam nosso corpo:

> Enquanto objetos realmente existentes, as coisas são geneticamente diferentes das coisas enquanto fenômenos. Ou seja, o processo pelo qual as coisas se tornam sensíveis é diferente daquele pelo qual elas existem, e é diferente daquele pelo qual elas são percebidas por um sujeito cognoscente. A gênese da imagem, o devir sensível das coisas, não coincide nem com a gênese das coisas mesmas nem com a gênese do psiquismo ou dos conteúdos psíquicos (COCCIA, 2010, p. 18, grifo do autor).

O mundo não é evidente por si mesmo e este é um dado importante para tratarmos da imagem enquanto sobrevivência do sensível. Realidade e fenômeno são de ordens distintas. A questão do sensível é uma questão da materialidade dos fenômenos, do suporte através do qual eles se dão a perceber. Segundo Coccia (2010, p. 19) “para que haja sensível (e para que, assim, haja sensação) é necessário que exista algo intermediário […] algo em cujo seio o objeto torna-se sensível, faz-se *phainomemon*”. O nome não poderia ser mais adequado: são os media, esses intermediários entre coisas e fenômeno que nos possibilitam colher o sensível. É através do sensível que podemos realizar nossa experiência de mundo. O mundo sensificado é o lugar onde os fenômenos encontraram os media mais adequados. Dessa forma, o mundo das aparições, onde as coisas se dão a ver, é o campo do sensível, da exterioridade absoluta, do espaço enquanto mundo das coisas que é um “grande *medium*” através do qual aquilo que nos é exterior acontece e aparece.

> A imagem é a forma vivendo em um outro corpo ou em um outro objeto. [...] É prova disso o fato de que, quando um espelho se quebra em dez partes, em cada um desses fragmentos se reencontrará a imagem inteira e não despedaçada. [...] A imagem, o sensível, tem, então, a capacidade de apoiar-se sobre a matéria, sobre o meio, mas não de modo extensivo (COCCIA, 2010, p. 26, grifo do autor).

Por isso é importante apontar para as modalidades de atenção produzidas a partir da categoria do observador na modernidade. Na perspectiva trazida por Coccia, a domesticação da atenção culmina no bloqueio a um acesso, mesmo que ínfimo, às formas que geram o sensível, ou seja, ao referencial material das imagens. A possibilidade do acontecer estético condiciona a capacidade de conceder imagens à nossa subjetividade, de produzir narrativas sobre tais experiências, de compartilhá-las. Em última instância, trata-se de uma luta pela legitimação das narrativas fora do domínio hegemônico da cultura visual. E aqui a questão da aparição encontra o campo de sua realização. Afirmaremos, com Coccia, que a medialidade é o que destaca o homem dos outros seres: "os projetos, os desenhos, a música: grande parte das atividades espirituais humanas vivem acima de tudo dessa capacidade de fazer estacionar as formas nos meios" (COCCIA, 2011, p. 49). Estamos insistindo aqui na ideia de que é no espaço medial que a subjetividade encontra sua realização. A subjetividade não é pura interioridade, mas uma projeção no sensível. Sem o sensível, o mundo não nos afeta, não temos um meio autêntico através do qual podemos nos comunicar. a vida cultural humana surge a partir de uma experiência de intersubjetividade. "A 'vida espiritual' e interior, a vontade dos indivíduos, assim como a das coletividades, toma corpo e existência em algo sensível, capaz de se colocar para além dos sujeitos que a produziram" (COCCIA, 2011, p. 45).

O sensível no qual estamos imersos é a pré-condição de nossa existência; somos afetados pelos *medium* que nos permitem acessar o sensível, e sobretudo pela materialidade desses *medium*. Nossa subjetividade não produz sensível somente: toma corpo através dele. "A vida sensível é a vida que as próprias imagens esculpiram e tornaram possível", diz Coccia (2011, p. 10). Se nos relacionamos com o mundo incluindo a corporalidade, estamos no campo do sensível, já que, de acordo com Coccia, se quisermos "compreender quais as específicas possibilidades o homem obtém de seus sentidos, aqueles em que normalmente confia e dos quais depende [deve-se interrogar] sobre o modo de existência daquilo que chamamos sensível" (COCCIA 2011, p. 11). Uma relação mediada pelo sensível pressupõe que o mundo só se dá a nossos sentidos quando torna-se fenômeno, ou seja, sensível. É a partir de uma "coleta do sensível" que podemos ter acesso ao mundo.

A relação com o sensível não é estritamente passiva e não tem funções exclusivamente cognitivas. "A vida sensível é a vida que se tornou possível através das imagens, a vida que as imagens tornou possível. Assim, toda forma de aquisição, posse, reelaboração e difusão do sensível deve fazer parte da mesma esfera" (COCCIA, 2011, p. 79). O homem é capaz de colher o sensível, mas também de produzi-lo, devolvendo-o ao mundo. Se a imagem captura o real (seja ele psíquico ou objetual) ela lhe dá uma existência autônoma, descolada do real, fazendo com que se torne apropriável. Através

do sensível, ou seja, através das imagens, o real é transmitido, apropriado, percebido e partilhado com os outros sujeitos.

O acesso ao sensível determina o repertório dos sujeitos, que por sua vez permite com que cada um produza sensível sobre si. Por esse "depósito" no sensível podemos incluir aqui a narrativa, o discurso, mas também o gesto e suas "materialidades", a saber, as imagens por ele produzidas. Essa produção de sensível é a condição fundadora da liberdade dos corpos, que criam modalidades de sensível através das quais se dão a aparecer. Para Bel Hooks, o relato de sua relação com as artes visuais em sua infância fala de mundo onde somos alienados da dimensão do sensível em sua integralidade (tanto do ponto de vista de sua apropriação quanto de sua produção). Em última instância a luta pela visibilidade é a luta por uma participação no sensível. Daí vem seu efeito fundamentalmente político, prejudicado pelas experiências inautênticas. Pois é através das imagens que nossos desejos podem se projetar para o mundo, reivindicando suas presenças, colocando-se sempre em relação às imagens que criamos e que nos são apresentadas:

> É por isso que nossa vida sensível [...] não está apenas em nossos corpos orgânicos. Qualquer conversa com um amigo não existe apenas em nós: ela está, com a mesma dignidade, nos sentidos interiores (onde se une ao sensível ali armazenado para dar lugar a complexos mais vastos), mas também no ar (e essa existência medial da conversa permite aos dois sujeitos envolvidos ter a mesma experiência e aos outros tomar parte dela). [...] A experiência confere um corpo puramente mundano ao vivente. Ela é aquilo que dá concretude ao vivente, como também o que o liga ao mundo, a esse mundo, tal qual ele é aqui e agora, mas também a um mundo tal qual ele poderia ser em outro lugar e em outro espaço. Não fazemos senão apropriar-nos e liberar-nos das imagens (COCCIA, 2010, p. 69-70).

Nesse sentido, a possibilidade da experiência está fundada nesse movimento de ir em relação a algo que lhe é próprio. É uma questão estética e política, sempre se trata de desajuste, de desregulação. E isso é algo que cumpre à função poética realizar, já que segundo Galard, ela "desmantela o encadeamento pragmático dos movimentos; ela contraria a absorção dos meios pelo fim, do imediato pela perspectiva; ressalta a maneira de agir, o método empregado, converte a escolha do procedimento num verdadeiro objetivo" (2008, p. 36). O autor coloca a função poética, enquanto modalidade comportamental, nesse lugar sempre inventivo, e por isso mesmo, político. Quando determinada pela função poética, a conduta é uma recusa à redundância dos gestos já existentes; é a comunicação para além do que já está codificado: "trata-se, antes, de uma criação de gestos, isto é, da liberação de movimentos ainda não percebidos, devido ao deslocamento da sequência que os continha" (GALARD, 2008, p. 36).

O encontro com o sensível determina diretamente a forma como nos reconhecemos e como os outros nos reconhecem. Referindo-se a uma dimensão não meramente exterior de nossos corpos, Coccia remete ao conceito de "intracorpo" de Ortega y Gasset: "o intracorpo coincide seu resto com a gama de sensações, emoções, fenômenos, através dos quais se faz conhecer àquele que o vive" (COCCIA, 2010, p. 64). Trata-se, portanto, das emissões do que o próprio corpo dirige ao sujeito da percepção. Dessa forma, o intracorpo não é só um corpo que ocupa espaço, pois se realiza através de um fluxo ininterrupto de percepções e imaginações. "É o personagem invariável que intervém em todas as cenas de nossa vida sem, porém, conseguir chamar nossa atenção" (COCCIA, 2010, p. 66). Quanto mais desenvolvemos a capacidade de captar as emissões de nosso corpo, mais poderemos captar as emissões que os outros corpos projetam sobre nós. E se habitamos o sensível dispondo de todas as possibilidades que nosso intracorpo apresenta, poderemos devolver imagens ao sensível cada vez mais apuradas de nós mesmos: "viver significa apurar nossa aparência e é apenas em nossa aparência que se decide aquilo que somos: todos os nossos traços identitários são formas da aparência, nossa natureza não tem outro conteúdo que não seja nossa aparência" (COCCIA, 2010, p. 76).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS: SENSÍVEL E RESISTÊNCIA

O impacto das aparições sobre nós se dá a partir dos modos através dos quais o sensível nos toca. Esse encontro entre o sensível e nossos corpos é determinado pelos *media* que sustentam esse sensível. Como foi dito, esse encontro tem uma função poética, pois trata-se de uma percepção do sensível nas puras modalidades de aparição, a saber, a materialidade e seus efeitos e as relações que são colocadas em suspenso a partir daí: "a poesia tornou-se a auto-superação da linguagem, a auto-superação do sentido – considerado como o próprio sentido" (NANCY, 2005, p. 25). Se esse cenário não é irreversível, vale pensar: como o sensível e sua presença ainda exercem influência sobre nós? Muito falamos das consequências da modernidade, mas podemos imaginar quais seriam os efeitos de uma relação com as coisas do mundo que "evita a interpretação"?

O primeiro ponto que Gumbrecht enfatiza é que "diferente da 'presença real' da teologia da Idade Média, a presença não pode passar a fazer parte de uma situação permanente, nunca pode ser uma coisa a que, por assim dizer, possamos nos agarrar" (GUMBRECHT, 2010, p. 82). A presença

é aparição. Palavra que de certa forma já se define: não é da ordem da permanência de que estamos falando. Trata-se sempre de um "lampejo", algo que se dá a ver através do sensível, mas que logo se recolhe, uma oscilação constante, tensão entre plenitude e vazio, apogeu e carência, atual e virtual. Essa tensão resulta, sobretudo, da ausência de sentido que essas aparições fundam. O instante no qual a aparição se dá

> Representa um *qualitas* da sensação exclusivamente positiva, uma qualidade que, apesar de ser deficitária em conteúdo, não pode como "percepção" tornar-se negativa, por muito facilmente que o pensamento lhe agregue uma negação. Em resumo, é na subitaneidade do instante moderno, e nas tensões que instaura – entre autorreferência e desreferencialização, entre excesso e privação, entre ruptura e continuidade, para apenas mencionar algumas – que radica o valor estrutural dos objetos estéticos, das artes, da literatura. O potencial do estético [está] no fato de afirmar e negar promessas sem conteúdo, isto é "ser referência metafísica". É o poder de mediar um súbito contato sensível com o mundo: no fundo, um contato que será condição de possibilidade para qualquer pensamento (SERRA, 2015, p. 142).

A condição de possibilidade para qualquer pensamento: talvez aí possamos vislumbrar a relação entre arte educação, educação estética e política. O acesso ao sensível garante a participação dos sujeitos em um campo de apropriações e apresentações, no qual a própria materialidade do mundo, seus corpos, substância, são ocupados de forma a moldar nossa subjetividade, ao mesmo tempo em que encontramos os *media*, para manifestá-la. Por isso as palavras de Heidegger (2010) são precisas quando este diz que uma obra de arte instala um mundo ao mesmo tempo em que anuncia um caminho que precisamos percorrer. O efeito de sua aparição sobre nossos sentidos é poetizante "se nós próprios nos livramos de nossos hábitos e nos abrimos ao que se inaugura pela obra" (HEIDEGGER, 2010, p. 192).

Desse modo questões como representatividade emergem como traços fundamentais da discussão sobre a educação através da arte. Sentir-se representada ou representado, não é mera reivindicação do ego (como alguns insistem em declarar). Sim, toda a estrutura da subjetividade é atravessada pela possibilidade simbólica de se constituir, mas a representação toma lugar mais decisivo do ponto de vista político: o da disputa por espaços no sensível. Sobre isso, cabe retornar a Hooks, em uma referência feita pela autora a Annette Kuhn:

> Os atos de análise, de descontração e de leitura "contra a maré" despertam um prazer adicional - o prazer da resistência, de dizer "não": não a uma apreciação "sem sofisticação", de nossa parte e dos outros, de imagens culturalmente dominantes, [não] a estruturas de poder que nos pedem para consumi-las acriticamente de formas altamente restritas (KUHN *apud* HOOKS, 2019, p. 227, tradução nossa).

Embora Hooks localize toda a sua discussão em torno da questão racial, mas essa construção da sofisticação do olhar, através do qual é reconhecimento e estranhamento, certamente se extende a uma relação com uma visualidade mais ampla, na qual a materialidade dos corpos surja a partir da sua potência transgressora, não de uma consentimento irrefletido. A experiência (estética) com um fenômeno artístico pode animar um corpo em direção ao momento de residência mais poderoso: o desejo pela aparição. Nas palavras de Georges Didi-Huberman (2011) trata-se de uma soberana "vontade, ansiosa, frenética, que o faz lançar tantos sinais na noite, tal como um vaga-que querendo escapar do fogo dos projetores para melhor emitir seus lampejos de pensamentos, de poesias, de desejos, de narrativas a transmitir, a qualquer preço" (p. 139).

Educar através e a partir de fenômenos artísticos é, nesse sentido, uma agencia fundadora de experiências sensíveis, cujo impacto sobre os corpos descortina formas inéditas de aparição, na mesma medida em que declara os limites das formas de aparição não-representativas. É quando aponta para eventos de produção da subjetividade a partir do momento em que evidencia a insuficiência dos que já existem que a educação é estética. Não se trata apenas de ampliar a percepção como faculdade cognitiva, mas de ensinar que o que percebemos através de nossos sentidos só é significativo quando nos instrumentaliza para uma intervenção direta no real a partir das imagens - do sensível. E provocar o status quo das imagens que construíram nossa cultura visual a partir de novas presenças, é uma atitude eminentemente política.

REFERÊNCIAS

COCCIA, Emanuele. **A Vida Sensível**. Florianópolis: Cultura e Barbárie, 2010.

CRARY, Jonathan. **Técnicas do observador**: visão e modernidade no século XIX. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

_____. **Suspensões da Percepção**: atenção, espetáculo e cultura moderna. São Paulo: Cosac & Naify, 2013.

GALARD, Jean. **A beleza do gesto**: uma estética das condutas. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Produção de presença**: o que o sentido não consegue transmitir. Rio de Janeiro: Contraponto, 2010.

HOOKS, Bell. **Art on my mind**. Nova York: The New Press, 1995.

_____. **Olhares negros**: raça e representação. São Paulo: Elefante, 2019.

NANCY, Jean-Luc. **Resistência da poesia**. Lisboa: Editora Vendaval, 2005.

SEEL, Martin. **Estética del aparecer**. Buenos Aires: Katz Editores: 2010.

SERRA, Pedro. Boxing Cravan: Cinematógrafo, Estranhamento, Subitaneidade. In: **Revista Literatura e Sociedade**, n. 20, 2015. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ls/article/view/107486>. Acesso em: 20 Jun. 2020.

31/JUL e 1 e 2/AGO 2020
IV CONEPI
IV CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO & PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES
conepi.contatosempreendimentos.com.br
Evento 100% Online

A SIMETRIA ENTRE CLARICE LISPECTOR E DANILO CAYMMI NA EXPOSIÇÃO DA IMAGINAÇÃO DOS GÊNEROS TEXTUAIS NUMA SALA DE AULA

Antônio Pereira Tavares Neto (UPE)121
José Aclecio Dantas (IFPB)122

RESUMO

Este artigo se propõe a um estudo comparado entre um conto de Clarice Lispector, "As águas do Mundo" e a canção "A Mulher e o Mar", de Danilo Caymmi. A fulcralidade do intento é estabelecer conexões de diálogos, sobretudo, no que fomenta as imagens que se devaneiam através da mente e da sacralização do desejo impulsivo da feminilidade, misterioso, cujo mesmo aguçado pelo gigante mar…, aquele que provoca a vertigem da alma. Em ambos os textos, é possível perceber essa transitoriedade que emana de uma consciência íntima (mítica) e contemplativa; o desejo e a concretização da carne estão para o que podemos chamar de mistério do gozo, quer dizer, conhecer a si mesma, corresponde às primeiras instâncias da sensibilidade e da percepção corporais, já que a experiência é primeiramente corporal. Como observa-se, há um diálogo narrado pelas sensações e misticidade presentes nos gêneros, quer dizer, está para os devaneios que contornam a vertigem humana. Do ponto de vista metodológico, a intenção desta escrita visa nortear o planejamento individual de cada docente que deseje trabalhar o imaginário e a imaginação dos alunos no Ensino Básico/Ensino Médio. Assim sendo, propomos um olhar e um ouvir contemplativos na direção do simbólico, pois, conforme Durand, (1998): "Por conseqüência, o imaginário constitui o conector obrigatório pelo qual forma-se qualquer representação humana. " (p.41). Por fim, espera-se que o alunado desperte a sensibilização da mente, do corpo e da alma, pois a música, a palavra poética, juntas, regozijam a necessidade de sentir o desconhecido como ferramenta fundante da necessidade humana e suas sinestesias; trata-se de um processo de reconhecimento de si na e pela palavra poética, musical. Talvez o Tempo, evocado simbolicamente, traga o mistério feminino a presença do imaginário o qual se propõe.

Palavras-chave: Clarice Lispector, Danilo Caymmi, Diálogos, Imaginário, Águas do Mundo.

INTRODUÇÃO

[121] Letrólogo, Pós-Graduado em Língua, Linguagem e Literatura, Professor de Língua Portuguesa pela Secretaria de Educação de Pernambuco. E-mail: califaantonio@gmail.com
[122] Pedagogo, especialista em gestão escolar e coordenação pedagógica, especialista em educação em e para os Direitos humanos, Assistente social e Mestre em Serviço Social. E-mail: acleciodantas@yahoo.com.br

Primeiro a contemplação, o mistério, a evocação de um “Eu” que pulsa e goza da mística dos desejos mais subjetivos e perigosos. Eis a Mulher na direção do mar, este ser desconhecido, inscontestável, o mais ininteligível dos mistérios não-humanos!

Através dessa evocação, diga-se de passagem, sagrada, é possível perceber o quão significante é o campo do imaginário literário e, ao mesmo tempo, musical. Aqui se propõe entoar, como um cântico ao ângelus em anunciação à Santíssima Virgem Maria, o feminino e sua relação com aquilo que não se conhece, mas se deseja, isto é, a experiência de si no outro. Esse outro é o verbo que se faz carne e goza! De outro modo, ao trazer gêneros textuais os quais próximos do Aluno/Ensino Médio permite-se o (re) conhecimento de si na e/ou pela linguagem, essa com um vigor estético mais profundo, quer dizer, cujas imagens e símbolos entoados estejam na direção das profundezas de si, desse reconhecimento de pertença no outro a través de algo pulsante e primievo. Noutras palavras, a experimentação de uma linguagem simbólica que irrompe o tempo, o cotidiano, a própria experiência de si na contemplação de seus mistérios.

Talvez, os textos tragam ou apontem essa “fenda” existencial, esse descompasso, cuja hermenêutica transcenda a própria psicologia da imagem, da palavra as quais, alicerçadas em um imperativo substantivo, reconheça esse “Eu-Mulher” como um conteúdo não-todo explorado pelo lirismo poético.

No que fomenta o conto “As águas do mundo”, em Clarice Lispector, trata-se de uma partícula do conjunto de crônicas, a princípio, publicadas semanalmente nos anos de 1967, no Caderno B, do Jornal do Brasil. A autora fora correspondente por anos do Jornal do Brasil, onde, à época, de 1967 a 1973, reunira seus melhores textos resultando na obra “A Descoberta do Mundo”, tal qual conhece-se atualmente e na qual consta o conto que escolhemos para analisar. Nessa época, uma curiosidade: os textos de Clarice tinham, por parte dos críticos, dificuldades de se ancorarem no gênero conto ou crônica, mas a intensidade com que eram escritos dispensavam qualquer legenda!

Clarice escrevia sempre aos sábados para esse jornal. Muito atenta e centrada como sempre, buscava imprimir suas impressões sobre diversos temas ligados a existência, um deles a descoberta. Um fazer literário intenso, no entanto, com uma leveza poética na linguagem, cuja aparente simplicidade não deixou escapar tal intensidade. A existencialidade tão presente em seus escritos revelam, de certo modo, uma angústia com a qual pincela as impressões do mundo. Esse universo confuso, misterioso, significa uma angústia alinhada ao desejo de conhecer “o que não se pode”, ou o que não se torna todo em seu todo, partindo de um não-todo.

O livro tem aproximadamente 480 páginas, cujos capítulos apresentam variados personagens, uns fixos, outros não, que marcaram sua época e sua trajetória enquanto escritora e mulher, sobretudo. Tais personagens estão para seus empregados, seus amigos mais íntimos, pois tinha poucos amigos, era seleta. Todavia, observa-se que o livro traz outras peculiaridades: se apresenta como um diário em que os fatos reais e/ou fictícios externam a ideia de incertezas, no plural por sua vez, onde o mistério pincela sua personalidade, sua autenticidade, seu modo de ser, tal qual se apresenta à Literatura Brasileira do século XX. Os que buscam ler Clarice estão para o encanto da vida a partir, justamente, de um reencontro consigo mesmo; uma tentativa de buscar a identidade que ladeia e que se assemelha a ela nas entrelinhas do discurso, isso pela inquietude, uma das características mais marcantes de sua escrita.

Na outra ponta, Danilo Caymmi. É importante destacar que o mesmo é Instrumentista, Compositor e Cantor. Filho de Dorival Caymmi (compositor e cantor) e de Adelaide Tostes Caymmi (a cantora Stella Maris). Para mais, é Irmão de Dori Caymmi (instrumentista, compositor, arranjador e cantor) e de Nana Caymmi (cantora). Vê-se portanto, que suas influências na música perpassam gerações, personalidades, no sentido da empatia acerca do estilo musical que adotara enquanto músico, tornando-se uma das figuras mais importantes da música popular brasileira (MPB).

No tocante a canção escolhida para a análise comparativa - A Mulher e o Mar - composta por J. Maranhão / P. C. Pinheiro, e interpretada por Caymmi, provavelmente foi composta entre as décadas de 1960 e 1970. Ambos os compositores eram boêmios que se inspiravam nas noites do Rio de Janeiro para narrar o momento poético do ápice de suas inspirações, como sugere Campos (2009).

Propomos uma reflexão dessa dialética em sala de aula, principalmente no âmbito do Ensino Médio a luz de autores como Bachelard (2006), Eliade (2010), Gilbert Durand ((2002), Paz (1994), entre outros possíveis.

O quanto possível a Metodologia, como percurso didático a apresentação dos textos, se seguiram em ordem de oportunidade, primeiro o Conto depois a Canção, utilizando da abordagem qualitativa, isto é, fazendo uso de recortes teóricos os quais assistem nossa proposta ou apontam para uma reflexão sucinta e terna.

Nesse ínterim, apresentam-se, sobretudo, os textos de Gilbert Durand: “Estruturas antropológicas do imaginário” (2002), e Octavio Paz: “A dupla chama: Amor e Erotismo” (1994) como veículos diretores da nossa proposta. Logo, dispondo das ideias de ambos os autores, de certo,

faz-se necessário uso do termo mitocrítica[123] o qual se propõe a busca de imagens simbólicas, elementos ocultos, explícitos em uma dada narrativa. A certificação do método acorda nossas pré-disposições acerca da reflexão, aqui, levantada.

A importância desta produção está para o despertar da natureza imaginativa dos alunos, cujas dimensões visam ampliar as lentes da percepção e as formas de construir significados para sua realidade cotidiana sem abrir mão da criatividade e do pensamento reflexivamente crítico, isto é, a realidade pode está para essa dimensão da compreensão humana acerca de fenômenos que permeiam o imaginário social dos sujeitos bem como da significação da narratividade impressa num cotidiano movente em diferentes plataformas.

CRUZANDO OS TEXTOS: AS PULSÕES SIMBÓLICAS DO CORPO.

É interessante notar que quando se propõe a uma dialética textual, sobretudo, de cunho poético, literário por assim dizer, percebe-se que há conexões sinestésicas as quais avançam em direção à mente e ao corpo em sua incompletude. Tanto em Clarice Lispector, em "As águas do mundo", quanto em Danilo Caymmi, "A mulher e o mar", percebe-se essa angústia, a incompletude citada acima, que reprime o corpo feminino ao mesmo tempo em que a convoca para o desejo da carne; está para essa iminência[124] ascendente: "mulher tem mistérios maiores que o mar" - (Danilo Caymmi). O que é, pois, esse mistério na perspectiva do desejo? De outro modo, pode-se dizer que a mulher, involuntariamente, é "cobrada" socialmente para satisfazer-se em desejos? Qual a relação do feminino com o mar? O que os separam e ao mesmo tempo os edificam semanticamente?

Pode-se dizer que a mulher é um ser infinito por natureza e aguda por experiência. Esse estado primievo de ser no processo de elaboração da feminilidade pode assinalar essa construção dialética entre o corpo, a mulher e o mar, o ser perigoso que corteja a natureza do mistério em seu sono sagrado. A Mulher é esse Sagrado-Mistério!

Percebemos que a "Mulher-Mistério" trazido no trecho da letra da canção de Caymmi está para um poder que não pode ser visualizado de imediato, mas que provoca efeitos sonoros: "[…] o sagrado equivale ao poder e, em última análise, à realidade por excelência. O sagrado está saturado de ser" (ELIADE, 2010, p. 18)

---

[123] Porém, é de bom grado lembrar o outro método chamado mitanálise, donde o social é quem permeia suas "decodificações", isto é, tem no contexto social uma infinidade de mitos os quais sinalizam a sociedade e suas narrativas.
[124] A qualidade, condição ou característica do que está a ponto de acontecer. (HOUAISS, 2002)

O que é esse "[...] saturado de ser"? Será que não estamos falando de um pulsar, cujo regramento engessou essa liberdade feminina e, agora, com a possibilidade de eclodir do mistério, não se está permitindo banhar-se do próprio mistério em gozo? Esse gozo além de orgânico é simbólico, ou seja, está para essa libertação da mulher na direção de seu auto prazer e erotismo.

Nessa perspectiva, a sensibilidade no instante da imaginação permite a aproximação de simbologias as quais dialogam com o novo emergido das profundezas do "eu" secreto. Entre a Mulher (corpo feminino) e o Mar (o maior dos mistérios não humanos!):

> Aí está ele, o mar, o mais ininteligível das existências não humanas. E aqui está a mulher, de pé na praia, o mais ininteligível dos seres vivos. […] Só poderia haver um encontro de seus mistérios se um se entregasse ao outro: a entrega de dois mundos incognoscíveis feita com a confiança com que se entregariam duas compreensões. Ela olha o mar, é o que se pode fazer. (Lispector, 1992, p. 470).

Fica claro que o mistério é a própria feminilidade no íntimo, quer dizer, naquilo que constrói a mulher na sua magnitude. Não distante desse aspecto íntimo clariciano está, também, o mistério na canção de Caymmi, assim sendo, são "[...] maiores que o mar", "tem poderes maiores que o mar".

Há de se dizer que quando falamos de desejos, talvez, o avistamos como uma categoria importante de análise na escrita tanto de Clarice quanto de Caymmi. Isso porque trata-se, ao nosso olhar, de traços de uma percepção mnésica (do grego *mnẽsis*), isto é, cujas memórias ancoram-se em imagens perceptivas as quais sinalizam o emergir da excitação resultante da ou de uma necessidade. Isso sinaliza, pois, que há um possível retorno às memórias eclodidas a partir de uma ligação imagética já predisposta na percepção. Noutras palavras, o retorno cíclico da satisfação e o pertencimento dos desejos renováveis.

Assim sendo, a corporeidade do desejo manifesta-se ao entender que o corpo que o banha é o mesmo que fertiliza até os maiores sonos seculares: "E era isso que lhe estava faltando: o mar por dentro como líquido espesso de um homem. Agora ela está toda igual a si mesma" (LISPECTOR ,1992, p. 471).

Quando a erotização do corpo e do desejo se entrelaçam e se fazem "cálice" degustativo, há uma linha poética por trás das sinestesias[125], como sugere Paz (1994) em relação à quando se está apaixonado ou na instância do desejo proeminente: "Há uma pergunta que se fazem todos os

[125] É uma relação que se verifica espontaneamente (e que varia de acordo com os indivíduos) entre sensações de caráter diverso mas intimamente ligadas na aparência (p.ex., determinado ruído ou som pode evocar uma imagem particular, um cheiro pode evocar uma certa cor etc.). (HOUAISS, 2002)

apaixonados e que condensa em si o mistério erótico: “Quem é você? ” Pergunta sem resposta… Os sentidos são e não são deste mundo”. (PAZ, 1994, p. 12).

O mistério é esse condensado sentimento de que algo pode preencher o vazio da alma. O receio é só uma forma de “anular” parte de um desejo iminente: “[…] Seu amor vem mais forte que arrebentação / Mas às vezes desmancha na areia […]” (Danilo Caymmi). Pode-se notar que a letra da canção de Danilo Caymmi é poesia pura, um instrumento sinestésico que amplia as dimensões do imaginário humano, pois sua fonte inspiradora está no desejo, naquilo que alimenta o coração humano: a alma em processo de reconhecimento do outro, em linhas gerais, em si mesmo. Por isso, o retorno, como apontamos anteriormente.

Nesse ínterim, Gomes (2013, p. 19) assevera que “[...] o ser humano é um ser que imagina e que vive atribuindo significado ás coisas", isto é, o ser humano é potencialmente um ser simbólico por natureza, já que sua narrativa de vida está para um complexo de significados e símbolos operantes.

Aposta Gomes (2013): que é possível perceber na imaginação simbólica o transbordar do universo sensível a se manifestar, repetindo de forma incansável o ato epifânico.

Nesse momento, aponta-se uma certa pulsão metanoica como um dos processos que asseguram a “materialidade” dos diálogos e sua relação com o mundo e a natureza do mundo tal qual se apresenta nos corpos simbólicos.

Isso significa que estamos imersos numa atmosfera que ora silencia a beleza da alma, ora a anuncia como espelho da vertigem humana, o devaneio poético que se expressa no corpo e no desejo profético. Como reitera Pereira (2012, p.12): “[…] o humor (quase negro) compactua com o silêncio da beleza e do imponderável”. Essa é a beleza poética do mistério feminino, águas que fertilizam a mente e avulsa o desejo da copulação, da união das diversas hecatombes hormonais que ora afloram para o desejo, ora afloram para a repressão e se assim for, a utopia do “EU” poético tange o singelo e puro de verbalidade e concretização dos corpos, pois já dessacralizou o medo, donde agora começa a fluir os primeiros suspiros de paixão e ternura por entre as mãos do mundo.

A EROTIZAÇÃO DAS ÁGUAS NO CORPO DE MULHER EM AMBOS OS GÊNEROS

Falar de corpo, sexualidade e erotismo na sala de aula, mesmo que a instrução se dirija a percepção do imaginário e da imaginação que são despertadas nos gêneros textuais, é algo que envolve seriedade nas reflexões, sobretudo, coerência no que tange a compreensão desse complexo em dadas culturas, seja através de canções, narrativas, poesias, etc., pois o sentimento é esse

constructo de significados que, adocicado pelo tempo, compõe a amálgama da sexualidade, como nos mostra Paz (1992, p.34):

> O sentimento amoroso é uma exceção dentro dessa grande exceção que é o erotismo diante da sexualidade – mas é uma exceção que aparece, porém, em todas as sociedades e épocas. Não há povo nem civilização que não possua poemas, canções, lendas ou contos nos quais a anedota ou argumento – o mito, no sentido original da palavra – não seja o encontro de duas pessoas, sua mútua atração e os esforços e dificuldades que devem enfrentar para se unirem.

Dificilmente se admite a cognoscência[126] em relação ao prazer, ao erotismo, ao conhecer de si mesmo, isso porque de um modo ou de outro se desperta ao desconhecido e este se tornará o caminho da experienciação, do experimento proibido. Seja através de um texto poético, seja através de canção, seja através da verbalização dos sentimentos de forma oral ou ainda mais, através da sensibilização do "Eu" erótico, adormecido quando as pulsões do corpo eclodem como chamas vulcânicas e majestosas; é preciso banhar-se do prazer e nele fazer morada. Como bem diz Gomes (2013) citando Eliade (2002): "[...] uma característica essencial do símbolo é a sua multivalência, ou seja, a capacidade que possui de expressar simultaneamente um número de significado cuja relação não é manifesta no plano da experiência imediata". Assim sendo, há uma variedade de possibilidades de conceber os símbolos presentes nos textos em análise. Isso significa que a forma como se compreende o símbolo é variada, podendo ampliar as lentes para o que está imerso nas águas do (in) consciente. Ampliando os passos, vê-se o símbolo da água como base para pensarmos essa dimensão da purificação do pecado ao mesmo tempo em que se é banhado por ele.

A água é um componente simbólico muito importante para pensarmos o equilíbrio e a natureza da sustentação da alma. No âmbito do imaginário como escopo reflexivo, vê-se que o imaginar está no escopo da mente humana desde os tempos da criação. É o diálogo primeiro entre o ímpio e a Divindade, selados a partir de um encontro espiritual. Assim é o imaginário nas simbologias perenes da alma e do coração.

Exemplifica-se conceitualmente as noções de imaginação e imaginário sob a perspectiva de Gomes (2013), que compreende dois modos de serem percebidos: de um lado, como a operação da mente, tangenciando de cognição objetos conhecidos e, por outro, como uma faculdade de criar. O Imaginário está para a manifestação cultural humana como aquilo que sustenta o ser humano em condição de pertença, para além da cultura, da história, da linguística, etc., cujas dimensões apontam

[126] Cognoscibilidade é a qualidade daquilo que pode ser conhecido. (HOUAISS, 2002)

para imagens e símbolos como ponte significadora do mundo das coisas bem como das coisas do mundo, seja consigo mesmo ou com o outro; pois o "[...] imaginário seria o campo geral da representação humana; o conjunto das imagens e das relações de imagens que constitui o capital pensado do Homo-Sapiens (DURAND, 2002, p.16).

Tal assertiva sugere que: o que escorre por entre nosso corpo não é apenas água, mas um complexo simbólico que ampara toda uma carga cultural e abarca nossas vidas. Isso quer dizer que o símbolo da água é um laço cultural que perpassa o imaginário bem como a imaginação dos sujeitos no que fomenta suas capacidades de enxergar o mundo e suas especificidades.

Ao se voltar ao constructo erótico das águas percebe-se essa "tensão" entre o corpo, o desejo e a ideia de profanidade, o conflito propriamente dito entre a mulher e seu (in) consciente, o mar. Em Clarice Lispector temos: "Com a concha nas mãos faz o que sempre fez no mar, e com a altivez dos que nunca darão explicação nem a eles mesmos: com a concha das mãos cheias de água, bebe em goles grandes bons", enquanto em Danilo Caymmi: "[…] Nem o mais sábio dos mestres da navegação Mergulha nas ondas do seu coração [...] Pois não sabe os ciclos de sua maré".

Em sintonia, o que temos são o desejo e o erotismo, no mais, o imperativo entre ambos, galgados de um discurso o qual presentifica a falta, a lacuna, a fissura, a privação, quer dizer, espaços e prazeres que estão na direção do imediato, o "para já!". Por isso a importância de entender os textos como um diálogo entre o Homem e uma Mulher. O que temos? A erotização do prazer como ferramenta de análise, por sua vez. Logo, a temática (Sexualidade) como fomento discursivo em sala de aula via textos cruzados. De que outra forma melhor podemos ancorar a Palavra, os Afetos e o Prazer se não por um texto, cuja curiosidade nos provoca?

A ESTRUTURA METODOLÓGICA DA AULA

Terminado a parte inicial e de teor teórico explanativo, passaremos a descrever a proposta de metodologia como simples referencial de trabalho pedagógico que se lança na intenção de nortear o planejamento individual de cada docente que deseje trabalhar o imaginário e a imaginação dos alunos à nível de Ensino Médio, com foco na erotização feminina presente nos gêneros textuais.

Quanto à duração e a preparação da aula sugerimos que a aula tenha uma duração de 45 minutos distribuída entre as diversas fases que a compõe: exposição, instigação, opinião, discursão e avaliação. A fase da exposição envolve a apresentação, leitura ou narração de ambas as peças/gêneros,

que pode ser feita em forma de contação ou em forma de vídeo gravado, do qual disponibilizamos um link nas referências abaixo.

A fase da instigação deve ser realizada com perguntas chaves em forma de cartazes ou mesmo de forma oral permitindo que os alunos possam ser estimulados a pensar as imagens que estão às margens dos textos, aquelas que afloram da narrativa como metanarrativas imagéticas. Quais os personagens similares? Qual narrativa do conto poderia se imbricar com a narrativa da canção? Qual a síntese da mensagem transmitida pelos gêneros?

Na fase de opinião os alunos terão a oportunidade de expressar as suas impressões a partir das frases de instigação; o docente poderá conduzir as participações seja pela discussão direta e aberta, ou por meio de uma dinâmica de "tempestade de ideias". Nesta fase, o docente pode, para facilitar a fluência das falas, não intervir, ou intervir pouco durante as participações dos alunos para não moldar as narrativas naquilo que o próprio docente espera como respostas. A imaginação dos alunos deve ser estimulada a ponto de que novas narrativas imagéticas, mesmo que distantes daquelas apresentadas originalmente pelos gêneros, sejam apresentadas.

Seguindo a discussão o docente poderá articular os sentidos das narrativas dos gêneros com as narrativas dos alunos, estabelecendo pontes e significantes que extrapolem as imagens reais do cotidiano, e levando os alunos a pensarem esse mesmo cotidiano a luz das imaginações produzidas. A explicação de conceitos, representações feitas pelo docente são muito importantes para a fixação dos conteúdos semânticos e a formação de sentidos próprios em cada subjetividade presente.

Na fase da avaliação, o docente exporá questionamentos advindos da experiência com a leitura de ambos os gêneros trabalhados em sala de aula. Perguntas como: Qual nossa primeira impressão ao ouvir ou ler o conto "As águas do Mundo", de Clarice Lispector e qual foi nossa conclusão final? Chegaram a alguma conclusão? É possível ter uma conclusão? As respostas respondem aos questionamentos feitos no e pelo próprio texto, entendendo seu contexto e objeto de análise? Esses mesmos questionamentos estão na mesma direção da canção "A mulher e o Mar", de Danilo Caymmi. Como nossa imaginação foi articulada nos dois momentos?

Para que esses passos possam acontecer satisfatoriamente, orientamos que o docente esteja preparado antecipadamente, inclusive para as falas que desviem o tema da discussão para as questões morais religiosas, muito provável de acontecer entre um amplo grupo de adolescentes com diversas experiências. O ideal é tratar as diferenças com respeito e não com preconceitos, minimizando as chacotas e desrespeitos de gênero. É necessário, antes de entrar em sala de aula, ler, retirar as ideias

principais, destacar as imagens principais e secundárias dos textos, perceber o sentido simbólico das expressões narradas e fazer uso de vários elementos simbólicos no momento da exposição.

Na ação do docente reside a possibilidade de sucesso, ou não, deste processo de ensino-aprendizagem, a começar da importância que este depositará aos atos do olhar, ouvir e escrever como atos irredutíveis da construção do saber, pois:

> [...] o olhar, o ouvir e o escrever podem ser questionados em si mesmos, embora, em um primeiro momento, possam nos parecer tão familiares e, por isso, tão triviais, a ponto de sentirmo-nos dispensados de problematizá-los; todavia, em um segundo momento [...], essas "faculdades" ou, melhor dizendo, esses atos cognitivos delas decorrentes assumem um sentido todo particular, de natureza epistêmica, uma vez que é com tais atos que logramos construir nosso saber. (OLIVEIRA, 2000, p.18)

Essas faculdades do entendimento transitam em todo o processo de aprendizagem que pode fluir com os estímulos do imaginário de cada discente envolvido. Propomos um olhar e um ouvir que se reitera, que supera os atos sensíveis de ver e escutar em direção a um imaginário simbólico pois: "Por conseqüência, o imaginário constitui o conector obrigatório pelo qual forma-se qualquer representação humana. " (DURAND, 1998, p.41).

Quanto à disposição do espaço, uma estratégia que evita a distribuição de alunos invisíveis das carteiras arrumadas em fileiras é a distribuição dos alunos em forma de círculo, e de preferência, sentados ao chão, o que pode provocar o estabelecimento de um clima de receptividade e participação, evitando os eventuais alunos "fantasmas", que estão na sala mais se escondem por traz de outros alunos nos fundos das salas físicas. As vezes esses fantasmas são bem barulhentos e dispersos. Importante não separar os alunos em círculos por gênero.

Como processo de avaliação da atividade e ao mesmo tempo fechamento (ou não, tendo em vista as possibilidades posteriores a essa proposta em decorrência dela mesma) da construção do saber dos alunos, a última faculdade do entendimento apresentada por Oliveira (2000) é o escrever que deve ser desenvolvido para que os alunos possam transformar em dados concretos o que o imaginário os fez abstrair. Tal atividade pode ser realizada por meio de redação, ensaio, ou mesmo, um relatório ou um portfólio, no qual os alunos poderiam anexar imagens construídas em suas mentes juntamente com os conceitos que foram trabalhados e quais conclusões por eles foram alcançadas.

O que o docente deve avaliar nos trabalhos entregues não é o grau de certo ou errado nas definições ou conceituações apresentadas, mas até que ponto os alunos conseguiram partir de uma peça concreta (um texto escrito ou filmado) caminhando em direção a produção imaginativa e retornando dialeticamente a outro objeto concreto, o relatório, redação, portfólio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao fazer as leituras destes dois textos em sala de aula, os alunos devem senti-los na e pela intimidade da imaginação; devem entender que as questões que envolvem sua sexualidade não podem ser vistas e entendidas apenas por vias da moral e da ética, mas que outros âmbitos da vida social e principalmente da vida subjetiva devem ser considerados também. E que, por seu valor na formação da personalidade do sujeito, seja homem ou mulher, a sexualidade, o desejo, as pulsões, devem também ser objeto de conhecimento e estudo no ambiente escolar, mesmo que a moral cristã tente o sedentarizar no espaço intrafamiliar e na esfera da individualidade.

Pelas composições simbólicas das sinestesias durandianas, como apoia a Mitocrítica, um dos caminhos "pedagógicos" possível à leitura de um texto social ou literário, pois como sugere o autor, refere-se a uma "síntese" de ideias críticas, já apoiadas em outras discussões, por isso a delicadeza do método como seguridade crítica de análise textual.

No que confere o método abordado, pensa-se ter abordado, dentro do possível, essa relevância pedagógica, no sentido da percepção sensível das imagens, daquilo que é possível quando ao fechar os olhos se percebe numa outra dimensão, outro prisma, outra realidade; tudo se transforma e se faz poesia a cada degustar do prazer de estar vivo, andando, cantando, sonhando, rindo dentro de um sonho capaz de moldar a realidade do sensível.

Ao se tomar o imaginário de Gilbert Durand (2002), através da sua obra "Estruturas Antropológicas do Imaginário", bem como "A dupla chama: Amor e Erotismo" de Octávio Paz (1994) percebeu-se que ambos os textos dialogam e se convergem entre si, pois são catalizadores de imagens, de sinestesias que operam a mente quando no processo de reconhecimento de si e dos desejos iminentes e/ou aguçados pelo devaneio externo, aquele que excita as correspondências da alma.

Vimos no início dessa nossa escrita a necessidade de se pensar os símbolos como unidades formadoras de consciências, suas relações com o meio e suas "arbitrariedades", do ponto de vista da interpretação do leitor ou do pesquisador; e a relevância do mesmo para a academia, para a formação de uma criticidade além das imagens constitutivas da realidade. No mais, buscou-se discutir, em ambos os textos apresentados a analise ou reflexão o mistério feminino em seu sentido mais puro e simples, seus desdobramentos corpóreos, as correspondências afetivas entre a Mulher e o Mar nos textos supracitados.

Erige-se por fim, o desejo de contemplar as afetividades pelo texto literário e musical, já que da mesma forma que o amigo leitor se sente tocado pela púrpura das palavras, também os alunos podem ser tomados pelas letras que ecoam de seus imaginários; púrpura também é nossa capacidade simbólica de sentir os cheiros do mar, do corpo feminino em momento de desejos, pois há um perfume que revela a libido da alma. Há, então, muito a ser dito. Por hora, atenta-se a essas primeiras impressões, permitindo ao leitor a continuidade das sinestesias acerca da palavra e do mar da mente.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio** / Gaston Bachelard ; tradução Antonio de Pádua Danisi ; revisão da tradução Alain Marciel Mouzart, Mário Laranjeira. – 2ª ed.. – São paulo: Martins Fontes, 2006.

CAMPOS, Conceição. **A letra brasileira de Paulo César Pinheiro**: uma jornada musical. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009.

DANILO CAYMMI. **A Mulher e o Mar**. Disponível em: https://www.letras.mus.br/danilo-caymmi/764719/ Acesso em: 24 de março de 2019.

DURAND, Gilbert. **O imaginário**: ensaio acerca das ciências e da filosofia da Imagem / Gilbert Durand; tradução Renée Eve Levié. — Rio de Janeiro: DIFEL, 1998. 128p. — (Coleção Enfoques. Filosofia)

_____. **As estruturas antropológicas do imaginário** : introdução à arqueologia geral / Gilber Durand / tradução Hélder Godinho. – 3ª ed. - São Paulo : Martins Fontes, 2002.

ELIADE, Miceia. **O sagrado e o profano**: a essência das religiões / Miceia Eliade; tradução Rogério Fernandes. – 3ª. Ed. – São paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010. – (Biblioteca do pensamento moderno)

GOMES, Eunice Simões Lins. **Um baú de símbolos na sala de aula** / Eunice Simões Lins Gomes. – 1. ed. – São Paulo : Paulinas, 2013.

HOUAISS, A. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva. Versão 1.0. 1 [CD-ROM]. 2002.

LISPECTOR, Clarice. **A descoberta do mundo**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alvez, 1992.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **O trabalho do antropólogo**. 2.ed. São Paulo: Unesp, Paralelo 15, 2000.

PAZ, Octavio. **A dupla chama** / Octavio Paz; tradução Wladir Dupont. – São paulo : Siciliano, 1994.

WELLINGTON, Pereira. "**Catálogo ilustrado da vertigem humana**"/Wellington Pereira. – João Pessoa: Edição do Autor, 2012.

31/JUL e 1 e 2/AGO 2020
IV CONEPI
IV CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO & PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES
conepi.contatosempreendimentos.com.br
Evento 100% Online

DOS VERSOS DE A TRISTE PARTIDA À PRODUÇÃO DE VIDEOPOEMA: UMA EXPERIÊNCIA DE (RE) LEITURA TEXTUAL COM PATATIVA DO ASSARÉ

ANJOS, Thiago Barros dos
Universidade de Pernambuco (PROFLETRAS)
thiagoanjos10@hotmail.com

RESUMO

O contato com a literatura deve ser considerado como direito de todos. Por esta razão, a escola representa um espaço privilegiado para garantir esse direito e promover o desenvolvimento dos estudos dos múltiplos gêneros da esfera literária: poema, conto, crônica romance. Para tanto, o trabalho aqui apresentado recorreu ao poema cordelista *A triste partida*, lançado originalmente em folheto de cordel nos anos 50 com o título *Pau de arara do Norte*, de autoria de Patativa do Assaré. Presente na obra *Cante lá que eu canto cá* (2011), o poema *A triste partida,* imortalizado na voz de Luiz Gonzaga, vem aqui funcionar como força motriz para realização de atividades de retextualização por estudantes do 5º ano do ensino fundamental e tornar válido o pressuposto de que é possível, desde os anos iniciais da escolarização, assegurar a os múltiplos olhares sobre o texto literário. Esse trabalho objetiva a produção em sala de aula de diferentes (re) leituras de *A triste partida* a partir do entrelaçamento com outas artes. Essa ideia parte do princípio defendido por Ferreira (2009) de que o poema já não se manifesta somente na oralidade ou nas páginas de um livro, mas pode ser estar nas redes digitais e se apresentar de modo transmutado e, agora, entrelaçado com outras artes (música, fotomontagem, fotografia, pintura). O presente trabalho traz uma abordagem teórica sobre o direito a literatura, a partir dos trabalhos de Todorov (2009) e Candido (2004), apresenta algumas considerações sobre a literatura de cordel, com foco no poema cordelista *A triste partida*, de Patativa do Assaré, na perspectiva de Abreu (2006) e Silva (2007) e, por último, descreve uma experiência de retextualização de *A triste partida* a partir de uma sequência de três atividades em que o poema é transmutado para outros gêneros, a saber: *storyboard*, conto e videopoema. Essa experiência exitosa, realizada em uma escola pública no município de Bom Conselho – PE, contou com a participação de vinte e cinco estudantes de uma turma de 5º ano do ensino fundamental e mostrou a possibilidade de um poema ser transmutado para com outras artes.

Palavras-chave: Experiência exitosa**.** Retextualização. Storyboard. Videopoema.

1 INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Portuguesa na sala de aula deve incluir a leitura dos gêneros das múltiplas esferas: jornalística (notícia, reportagem, artigo de opinião, por exemplo), religiosa (sermão, cântico, jaculatória), publicitária (propaganda, anúncio, outdoor) e, principalmente, literária (poema, conto, romance).

No contexto escolar, principalmente nos anos iniciais, a leitura dos textos do domínio literário ainda aparece numa escala bem menor quando comparada a outras esferas. Dessa forma, a escola não cumpre o direito à literatura. A proximidade do estudante com o texto literário é uma necessidade que não pode ser negada pela escola, uma vez que a literatura, como evidencia Candido (2004, p.176), "não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o mal, humaniza em sentido profundo, porque nos faz viver". Por esta razão, esse artigo traz à tona uma alternativa didática de retextualização, a partir de um poema cordelista, visando esse processo humanizador e um novo olhar, agora atrelado a outras artes, do texto literário.

Por acreditar na ideia de que o trabalho com a literatura popular pode trazer grandes contribuições para formação do leitor proficiente, a proposta de retextualização recorre ao poema cordelista *A triste partida,* presente na obra *Cante lá que eu canto cá,* de Patativa do Assaré (2011), e vem garantir o espaço da chamada literatura popular e, também, trazer olhares de estudantes do 5º ano do ensino fundamental para o texto literário em foco, dessa vez entrelaçados com outras artes.

Considerando o trabalho didático com a retextualização do gênero poema, o artigo aqui apresentado parte, em primeiro plano, do seguinte questionamento: é possível retextualizar o poema *A triste partida* com estudantes do 5º ano do ensino fundamental aliado as novas tecnologias? E, ainda, quais os gêneros podem se adequar e essa releitura textual a partir de novos olhares para o gênero primeiro? Para tentar responder o segundo questionamento, os gêneros pré-selecionados pelo pesquisador para retextualização foram o *storyboard*, conto e videopoema.

O presente artigo traz uma abordagem teórica sobre o direito a literatura, a partir dos trabalhos de Todorov (2009) e Candido (2004), apresenta algumas considerações teóricas sobre a literatura de cordel e o trabalho de retextualização na perspectiva de Abreu (2006) e Matêncio (2003) respectivamente e, por último, descreve uma experiência de (re) leitura textual de *A triste partida* a partir de uma sequência de três atividades em que o poema é transmutado para outros gêneros. Essa experiência exitosa, realizada em uma escola pública no município de Bom Conselho – PE, contou com a participação de vinte e cinco estudantes de uma turma de 5º ano do ensino fundamental e mostrou a possibilidade de um poema está entrelaçado com outras artes.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Analisar a relevância da retextualização do gênero poema e a possibilidade de entrelaçamento com as novas tecnologias a partir de uma experiência realizada com estudantes do 5º ano do ensino fundamental por meio da transposição do gênero poema para outros gêneros, a saber: *storyboard*, conto e videopoema.

1.1.2 Objetivos específicos

Apresentar uma proposta de trabalho para retextualização com o poema *A triste partida,* de Patativa do Assaré,

Observar a relevância do trabalhar com a literatura de cordel no 2º ciclo (5º ano) da educação básica;

Verificar com os estudantes interagem com a proposta de transmutação e seu interesse em aliar o poema-base com outras artes.

2 METODOLOGIA

Todo processo investigativo precisa estar pautado numa teoria que dê sustentação aos objetivos pretendidos e, ainda, numa pesquisa que propicie uma análise acurada dos dados coletado. Dessa forma, esse estudo recorreu a pesquisa bibliográfica e a pesquisa-ação. Para Gil (2002, p.44) "a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos". Já a segunda é defendida por Tripp (2005) como uma forma de investigação-ação, por meio da qual se decide que ação será tomada para melhorar a prática.

A coleta do *corpus* da pesquisa ocorreu a partir de uma sequência de atividade de retextualização, realizada numa escola pública do munícipio de Bom Conselho - PE, com vinte e cinco estudantes do 5º ano do ensino fundamental, entre nove e doze anos de idade. A experiência

teve uma duração aproximada de cinco semanas a partir da (re) leitura do poema *A triste partida*. O primeiro contato da turma com o poema foi através de um folhetim de cordel, organizado pelo professor, para leitura dramatizada em sala de aula. Essa leitura inicial trouxe o despertar para os estudos introdutórios sobre a literatura de cordel e possibilitou uma discussão conjunta sobre os temas abordados no poema: o dilema da retirada nordestina, a falta de políticas públicas, os aspectos religiosos do poema, a humanização de seres inanimados e as dificuldades em se deparar numa terra desconhecida.

Partindo do postulado defendido por Ferreira (2009) de que a literatura pode ser trabalhada com outras artes, uma vez que a tecnologia mostrou que um poema já não se manifesta somente no livro, mas pode estar entrelaçado com a música, a fotografia, o cinema e outras manifestações artísticas, a proposta desencadeou uma série de três trabalhos de retextualização:

Tabela 1: Plano organizacional das atividades

ATIVIDADES	OBJETIVOS DAS ATIVIDADES
I. *A triste partida* em storyboard	- Criar storyboard com cenas sequenciais marcantes de *A triste partida.*
II. *A triste partida* em conto	- Transformar o poema em conto, atendendo as características discursivas do gênero solicitando.
III. *A triste partida* em videopoema	- Representar, a partir da montagem de videoarte, a saga da família nordestina.

Fonte: Do autor da pesquisa

É importante esclarecer que para execução das atividades I e II, os estudantes foram divididos em dois grandes grupos, obedecendo tais critérios: apresentar certa aptidão para criação de desenhos, ter equipamento tecnológico para execução da atividade (a escola não oferece recursos tecnológicos), apresentar certo conhecimento (ou interesse em ensinar) no uso de aplicativos de celular. Os critérios de inclusão/exclusão permitiram que 12 (doze) estudantes realizassem a atividade I e 13 (treze) participassem da atividade II. A última atividade foi realizada por toda a turma.

A atividade I consistiu na criação de *storyboard* (desenhos sequenciais) das cenas mais marcantes do poema *A triste partida*. A atividade II diz respeito a tranformação do poema em um conto com possibilidade de (re) criação do novas acontecimentos e personagens. A última atividade (vídeopoema), realizada fora do ambiente escolar, permitiu a tiragem de fotografias, baseadas no trabalho dos *storyboards,* para sobrepor ao poema cordelista. Para sobreposição, foi utilizado o poema cantado na voz de Luiz Gonzaga.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O convívio com a literatura pode ser pensado como direito de todo ser humano. Assim como é comumente defendido em larga escala o direito à educação, à saúde, é possível trazer para discussão a necessidade de contato com a literatura. Entre os múltiplos argumentos de defesa, vale destacar o pensamento de que a literatura, como proposto por Todorov (2009, p.24), "nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem do mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo".

Por essa via, é possível afirmar que a literatura toca no âmago do ser humano. Esse tocar acontece de modo singular que qualquer tentativa de explicação não se compara a real sensação de ser tocado. Por esta razão, é que se torna possível falar sobre a essencialidade da literatura nos diferentes âmbitos da sociedade.

A partir do postulado de que a literatura deve se fazer presente nas múltiplas instâncias sociais, Oliveira (2019, p.66) "não se poderia pensar em ação política mais efetiva e participante do que tornar a poesia como um direito e um dever". A significação que o autor emprega para o termo poesia carrega um sentido um tanto quanto metafórico e remete ao sensibilizar, ao despertar sentimentos, ao trazer o mal e bem de maneira tão contundente. Tudo isso é chamado por Cândido (2004) de humanização. Por afetar o ser humano de modo tão categórico, é que a literatura humaniza. Ao tecer comentário sobre esse processo Candido (2004, p.177) entende que

> [...] confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como a exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor.

Nessa perspectiva, a literatura de cordel traz esse caráter humanizador desde sua origem nas tradições orais. É nesse contexto de oralidade que surge a literatura popular. Silva (2007, p.12) destaca que "o cordel é, antes de tudo, fruto dessa oralidade, pois foi através das narrativas orais, contos e cantorias que surgiram nossos primeiros folhetos".

Os estudos de Abreu (2006) apontam que literatura de cordel foi trazida para o Brasil pelos colonizadores portugueses e encontrou sua porta de entrada na região Nordeste, mais especificamente na cidade de Salvador – BA. Por muito tempo, a literatura cordelista funcionou como meio de comunicação e entretenimento, principalmente porque muitas pessoas ainda não tinham acesso aos

meios tecnológicos. Os folhetos funcionavam como o jornal e a novela da região sertaneja e aquele que dominava o exercício da leitura tornava-se o leitor dos folhetos cordelistas em sua família.

À grosso modo, pode-se dizer que as origens do cordel são associadas ao costume milenar de contar histórias, que aos poucos foram escritas e, posteriormente difundidas na forma impressa. Obviamente que a chegada da literatura de cordel no Nordeste brasileiro e, por conseguinte, a mistura cultural dos povos, trouxe uma diversidade de temas e uma necessidade de adaptação às tradições locais.

Entre essa multiplicidade de temas, podemos citar alguns mais recorrentes: a seca nordestina, histórias das redondezas com mistura de realidade e ficção, perfis de pessoas ilustres e figuras folclóricas da cultura local. A presença dessa literatura no Brasil atendeu, primordialmente, pelo nome de folheto, porém no decurso do tempo recebeu outras denominações: livrinho de feira, história do meu padim, ABC do sertão.

A denominação cordel foi consolidada pelos estudiosos a partir da década de 70, e representa uma apropriação do termo português. O nome cordel pode soar estranho aos brasileiros, enquanto que em Portugal nomeia corda fina, cordinha, barbante. A designação literatura de cordel é, portanto, uma alusão à forma como tradicionalmente os folhetos eram expostos para venda, pendurados em cordas ou barbantes.

Essa literatura ainda não desfruta do prestígio social necessário, uma vez que as instâncias de legitimação ainda a tratam como literatura popular com características folclóricas e apenas direcionada para um público específico, com pouca instrução escolar. A denominação literatura popular já carrega um ato de exclusão cuja finalidade é separar o "popular" de uma gama de escritos da "Literatura Erudita". Abreu (2006, p. 40) faz a seguinte postulação sobre essa distinção:

> [...] recorre-se à adjetivação do substantivo literatura, criando-se o conceito de Grande Literatura ou de Alta Literatura ou de Literatura Erudita - sempre com letras maiúsculas - para abrigar textos que interessam, separando-os dos outros textos em que também se encontram características literárias, mas que não se quer valorizar. Para esses reservam-se outras expressões, também adjetivadas: literatura popular, literatura infantil, literatura feminina, literatura marginal...

Nessa perspectiva, uma obra só pode ser considerada "Alta Literatura" quando aclamada pelas instâncias de legitimação, tais como a universidade, as revistas especializadas, os livros didáticos e tantos outros que muitas vezes se utilizam de critérios poucos explícitos para a classificação. No *livro Cante lá que eu canto cá*, Patativa do Assaré escreveu uma série de poemas que ratificam essa exclusão da poesia popular. Em um trecho do poema O poeta da roça, Assaré (2011, p.20) postula:

> Meu verso rastêro, singelo e sem graça/ Não entra na praça, no rico salão/ Meu verso só entra no campo e na roça/ Nas pobre paioça, da serra ao sertão[...]. Eu canto o vaquêro vestido de côro/ Brigando como tôro no mato fechado/ Que pega na ponta do brabo novio/ Ganhando lugio do dono do gado.

É válido destacar a necessidade de entrada da literatura de cordel na sala de aula, por isso a pesquisa recorreu ao poema *A triste partida* para realização de uma série de atividades de retextualização. O poema é composto por 19 (dezenove) estrofes, todas no formato de sextilhas, e narra melacolicamnete a via crucis de uma familia serteneja em busca de melhores condições de vida. O poema foi lançado em folheto de cordel no ano de 1950, com o título de *Pau de arara do Norte*, transformando-se, mais tarde, em *A triste partida*. Anos depois, mais precisamente em 1964, o poema foi imortalizado na voz de Luiz Gonzaga.

A retextualização de *A triste partida* parte do princípio de que um poema pode se manifestar aliado a outras artes. Tal processo está baseado no trabalho de Matêncio (2003) que define retextualização como produção de um novo texto a partir de um ou mais texto-base, proporcionando um novo enquadre. Portanto, a proposta desenvolvida visa fazer a transposição do poema *A triste partida* a partir de um novo olhar e de novas artes.

A proposta de transposição de gêneros adquire uma importância singular como atividade de releitura e produção textual. Nessa linha, Bakhtin (2000, p. 286), defende que “quando passamos o estilo de um gênero para outro, não nos limitamos a modificar a ressonância deste estilo graças à sua inserção num gênero que não lhe é próprio, destruímos e renovamos próprio gênero”. Dessa forma, o ato de renovação pode ser encarado como um modo de (re) leitura do gênero primeiro, uma vez que é possível agregar outras artes e novas de recriações.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O resultado da proposta de retextualização será apresentado em três seções, a saber: *A triste partida* em *storyboard*, *A triste partida* em conto e A *triste partida* em videopoema. Para efeito didático, é importante esclarecer que no decurso da amostragem das atividades, é feita a definição de cada gênero transmutado e, ainda, relata-se uma breve descrição da atividade.

4.1 *A triste partida* em *storyboard*

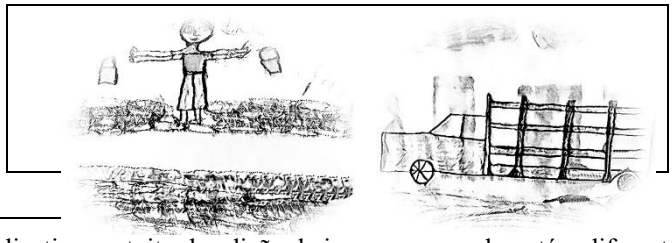
De acordo com Oliveira, Amaral e Bartolho (2010) *storyboard* é definido como um roteiro visual em ordem cronológica, numa sequência de quadro por quadro, que narra as principais cenas de uma obra. As cenas em forma de desenhos sequenciais são similares a uma história em quadrinhos e sua produção funciona como guia visual que traz as principais cenas de um produto audiovisual.

A criação de storyboard teve o intuito de compreender a estrutura composicional narrativa de *A triste partida* e, principalmente, criar as cenas mais marcantes como um roteiro prévio para produção da atividade final. Esse roteiro funcionou com espécie de guia para produção de videopoema. Para elaboração do *storyboard*, foi formado um grupo com 12 (doze) estudantes com maior aptidão para esse tipo de arte. Ao todo, foram criadas 19 (dezenove) imagens, uma para cada estrofe da poema cordelista. Após a análise das cenas, e insistência dos estudantes, os desenhos foram submetidos ao aplicativo Photo Lab[127] para que de acordo com os estudantes "ganhar cor e fundo característicos do que é narrado em *A triste partida*.

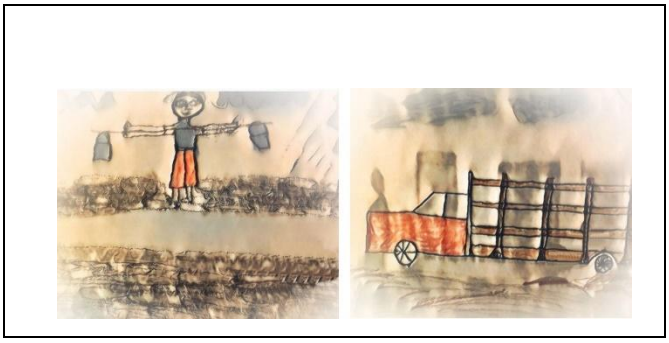
O quadro 1 traz uma representação visual de 2 (dois) *storyboards*, submetido ao aplicativo Photo Lab, os quais fazem alusão a quarta e noma estrofe do poema *A triste partida* de autoria de Assaré (2011):

> Sem chuva na terra descamba jânero,
> Depois, feverêro,
> E o mermo verão.
> Entonce o rôcero, pensando consigo,
> Diz: isso é castigo!
> Não chove mais não!
> [...]
> Em riba do carro se junta a famía;
> Chegou o triste dia,
> Já vai viajá.
> A seca terrive, que tudo devora,
> Lhe bota pra fora
> Da terra natá.

Quadro 1 – *Storyboard* submetido ao *Photo Lab*



[127] O Photo Lab é um aplicativo gratuito de edição de imagens, o qual contém diferentes filtros e animações para inserir nas fotos.



Fonte: Do acervo do autor da pesquisa

Após a finalização dessa atividade, o grupo sugeriu uma exposição dos storyboards aos pais e outras turmas da escola e, também, uma amostragem das outras duas atividades subsequentes. Essa proposta foi recebida de forma plausível pelos demais componentes da turma que se disponibilizaram para organização do espaço e da ambiência para acolhimento de outras pessoas.

4.2 *A triste partida* em conto

A escolha pela transformação do poema em conto ocasionou-se por duas razões: a facilidade de adequação entre os gêneros da mesma ordem literária e pelo fato do poema girar em torno de um conflito único (característica comum do conto). A definição de conto está pautada na proposta da Academia Brasileira de Letras que em seu Dicionário escolar da Língua Portuguesa (2008, p.354) define como "narrativa ficcional menor que o romance, com poucos personagens e em torno de um conflito único".

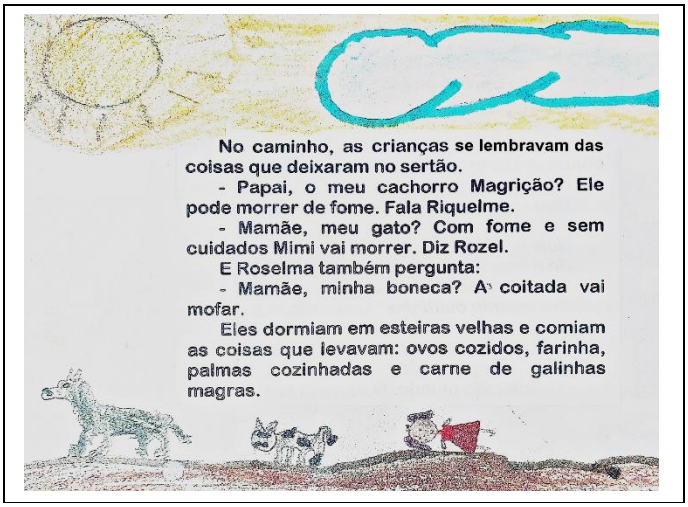
Para conversão de *A triste partida* em conto, os estudantes foram divididos em 4 subgrupos de produção. A proposta definida foi de que o primeiro grupo iniciava a narrativa e após as alterações/correções coletivas o grupo seguinte dava continuidade ao enredo. A proposta de produção coletiva seguiu as seguintes etapas:

I. **Escrita coletiva da narrativa:** após o estudo do gênero conto, o primeiro grupo iniciava a narrativa baseada nas estrofes primeiras de *A triste partida*, mas com possiblidade para recriação e inserção de novos acontecimentos e outros fatos surgidos do imaginário infantil. O texto era lido para toda a turma para acréscimos, alterações, correções e para preparação de continuidade para o outro grupo.

II. **Encontros para aprimoramento do conto**: os encontros eram realizados no horário da aula para refacção e aperfeiçoamento textual, obedecendo os seguintes aspectos: encadeamento de ideias, criação de falas, paragrafação e eliminação das repetições. Essa é a fase, como afirma Antunes (2003, p. 56), "[...] para decidir sobre o que fica, o que sai, o que fórmula. Após esse aprimoramento textual, o grupo seguinte dava continuidade e assim se sucedeu até a finalização do texto.

III. **Elaboração das ilustrações:** para os momentos mais marcantes do conto, os estudantes criaram algumas ilustrações. Houve uma preocupação no detalhamento de cada imagem, buscando retratar fielmente o discurso escrito. A obra foi transformada em um livro com 35 páginas (aqui já inclui ficha cartográfica, apresentação, sumário) e 21 ilustrações. O livro foi impresso para compor o cantinho de leitura da sala de aula e muitos pais e estudantes fizeram a aquisição da obra.

Quadro 2 – Produção de conto



Fonte: Do acervo do autor da pesquisa

Após a finalização da escrita do conto, os estudantes escolheram o título "Tristes histórias do sertão" para a obra. Como proposto na apresentação do livro, "são narrações repletas de melancolia, como o próprio nome anuncia, as quais nos fazem sofrer com a dor de uma família sertaneja que vive sob o sol causticante do Nordeste". Outro aspecto que merece ser destacado é o final de "Tristes histórias do sertão". A obra tem um fim proposital e convida outras crianças para participar do ato de escrever: "[...] agora escreveremos uma nova história que fará cair lágrimas dos olhos, mas dessa vez serão lágrimas de gratidão a alegria. Mas para isso teremos que mudar o título de nosso do nosso

livro, inserir novos personagens e escrever, escrever ... e reescrever. Com lápis na mão começamos uma nova história".

4.3 A triste partida em videopoema

Pode-se dizer que a videopoema, editado ao longo da experiência de releitura textual, é uma representação audiovisual de *A triste partida*. Para Ferreira (2009, p.43) "o videopoema é um exemplo de que tecnologia e arte podem caminhar juntas numa troca de recursos cada vez mais visível e dinâmica". Na verdade, o que ocorreu foi virtualização do poema, uma vez que as fotografias de estudantes caracterizados de retirantes foram justas postas a canção de Luiz Gonzaga.

É interessante destacar que a produção do videopoema optou pelo uso da música, numa tentativa de entrelaçar as artes. Outras denominações estão associadas a esse experimento: vídeo clipe, tecnopoesia, clipe poema, porém a finalidade é sempre participar de uma leitura performática. A montagem dessa videoarte teve foco principal "tornar real" a triste partida cantada por Luiz Gonzaga. Essa foi a oportunidade de levar o estudante a vivenciar os momentos marcantes das personagens: o andar de pau de arara, o ser explorado e a vida difícil numa terra estranha. O videopoema foi produzido a partir das seguintes etapas:

I. **Observação de imagens de retirantes:** realizou-se uma pesquisa sobre os trajes característicos dos retirantes nordestinos com análise de imagens que enfatizavam o vestuário desses fugitivos. Para tanto, fez-se um percurso histórico sobre a migração nordestina, principalmente na década de 50 e 60, destacando que a seca e a falta de trabalho levaram muita gente tomar outros rumos.
II. **Montagem do figurino:** os estudantes trouxeram peças de roupas que se assemelhavam com as dos retirantes e a partir da escolha das peças mais combinativas foi montado o figurino dos personagens. Os estudantes não deixaram passar nada despercebido: a trouxa de roupas da mãe, a boneca da filha pequena, o santo, as ferramentas de trabalho e tantos outros detalhes.
III. **Tiragem de fotos:** a saga ambienta-se em dois lugares: o sertão nordestino e a cidade de São Paulo. O Sítio Pacas (2km da escola) e o distrito de Rainha Isabel (local da escola)

foram selecionados como cenário dos respectivos ambientes. As fotos tiradas seguiram o esquema dos *storyboards* para composição do videopoema.

Quadro 3 – Produção de videopoema



Fonte: Do acervo do autor da pesquisa

A edição final ficou sob a responsabilidade do professor que utilizou o programa Movie Maker para justaposição entre música e fotografia. Essa representação da saga nordestina permitiu que os estudantes compreendessem que um poema pode ter uma estrutura narrativa, seguindo a lógica de começo, meio e fim. A produção do videopoema foi vista pelos estudantes como "uma forma diferenciada de ler *A triste partida"*.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho com a literatura de cordel vem a validar a presença da literatura popular na sala de aula. Nessa linha, Abreu (2006, p.54) defende que "o popular propicia, ainda hoje, algum encanto, mas a ele é reservado um lugar bem delimitado: o lugar do folclórico, do exótico, do primitivo". Por essa via, essa proposta procurou não demarcar o teor ideológico da literatura, o qual separa a em categorias dicotômicas como popular\erudito, alto\baixo.

Essa proposta de retextualização pode ser vista como uma alternativa eficiente para o trabalho didático, uma vez que despertou o desejo de participação, a curiosidade, o uso da tecnologia e, por conseguinte, promoveu o letramento literário. Por isso, é possível defender que a literatura é um

direito de todos e, necessariamente, a escola deve propiciar oportunidades de contato com texto literário.

A experiência exitosa aqui apresentada verificou a necessidade de vivenciar práticas de retextualização com o gênero da literatura popular e mostrou que é possível integrar a literatura com outras artes desde os anos iniciais da escolarização. Por fim, as orientações aqui propostas não devem ser consideradas como receitas prontas, nem tampouco como soluções para os dilemas da prática. Elas são passíveis de adaptações e devem ser vistas como sugestões para a formação do leitor.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. **Cultura letrada**: literatura e leitura. São Paulo: UNESP, 2006.

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. **Dicionário escolar da língua portuguesa**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português:** encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ASSARÉ, Patativa do. **Canta lá que eu canto cá**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio (org). **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 2004.

FERREIRA, Ana Paula. **Videopoesia:** uma poética da intersemiose. Revista Em Tese. Belo Horizonte, v.8. p. 33 - 45, dez. 2009. Disponível em <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/emtese/article/view/3582>. Acesso em 25 de fevereiro 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MATÊNIO, Maria de Lourdes. **Referenciação e retextualização em textos acadêmicos.** Rio de Janeiro: UFRJ, 2003.

OLIVEIRA, Kethure; AMARAL, Marília; BARTHOLO, Fátima**. Uma experiência para definição de storyboard em metodologia de desenvolvimento colaborativo de objetos de aprendizagem**. Revista Ciência e Cognição. Rio de Janeiro, v.15, n. 1, 2010. Disponível em <http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/279>. Acesso em junho de 2018.

OLIVEIRA, Waltencir Alves. **Antonio Candido ou direito à poesia**. Revista Scripta. Belo Horizonte, v. 23, n. 49, p. 42 – 68, 2019. Disponível em <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/22146>. Acesso em fevereiro de 2020.

SILVA, Josivaldo Custódio da. **Literatura de cordel**: um fazer popular a caminho da sala de aula. João Pessoa: UFPB, 2007.

TRIPP, Davi. **Pesquisa-ação**: uma introdução metodológica. Revista Educação e pesquisa. São Paulo, v.31, n.3, p.443-466, 2005. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>. Acesso 12 de abril de 2017.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

11 a 13 JUNHO 2020
IV CONEPI
IV CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO & PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES
conepi.contatosempreendimentos.com.br
CCHLA (UFPB) João Pessoa, PB

DESVALORIZAÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE: REALIDADE DE PROJETOS MUSICAIS

JÚNIOR128, Amarandes Rodrigues Oliveira
Faculdade Novoeste
amarandesjunior@hotmail.com

SILVA129, Douglas Alves da
Historiador do Arquivo Público Estadual/FCMS – Faculdade Novoeste
dasilva.douglasalves@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho irá tratar de uma questão que está intrínseca na realidade dos professores no cenário nacional, onde a desvalorização sobre a classe docente é explicita, trazendo assim inúmeros desgastes profissionais no magistério. A partir disso, o objetivo deste trabalho é criticar, documentar os pontos que demonstram insatisfação entre os educadores mediante a literatura pesquisada. Relata-se também, um breve panorama da realidade de projetos musicais em Campo Grande/MS, onde questões de trabalho e a própria desvalorização docente também estão presentes, fazendo com que muitos gestores e governantes tenham uma visão equivocada de Arte Educação, contribuindo para o pensamento de Arte enquanto atividade recreativa e não como área de conhecimento. Aliados a este apontamento, as questões de como a música é utilizada e abordada no ambiente escolar, será caso de relato apoiado na bibliografia buscando assim, compreender este processo de desvalorização de arte enquanto Arte. A metodologia utilizada é a pesquisa de revisão, onde a partir dos autores Miranda (2012); Oliveira Júnior (2017 - 2018); Silva (2012); Valente e Coimbra (2016); Lucyk e Graupmann (2017); Souza (2011); Hagemeyer (2004); Barbosa (1991); Carlotto (2002); Crepaldi (2017); Cruvinel (2003); Loureiro (2001); Moura, Rodrigues e Chaves (2015); Piffer (2013); Proença e Torquato (2013); Silva et al. (2018) embasa-se o trabalho. As conclusões apontam que o desgaste emocional e físico dos professores está diretamente ligado a diversas questões como salarial, estabilidade e etc., onde vem contribuindo cada vez mais no adoecimento dos educadores. Assim, tais fatores fomentados pela visão equivocada dos projetos de música no campo escolar, dificultam o desenvolvimento da educação musical no aprendizado dos educandos.

[128] Graduado em Música Licenciatura – Habilitação em Educação Musical, UFMS (2017). Especialista em Arte Educação e Cultura Regional, Faculdade Novoeste (2020).
[129] Historiador do Arquivo Público Estadual de MS, graduado em História (UFMS, 2007), Especialista em Culturas e História dos Povos Indígenas (UFMS, 2015), Mestrando em Educação (ProfEduc/UEMS, 2019-2021).

Palavras-chave: Educação. Trabalho docente. Arte. Ensino. Projetos musicais.

INTRODUÇÃO

Atualmente percebemos a dura realidade da profissão docente no país, onde profissionais de diversas áreas de conhecimento se desgastam para manterem-se em "pé". Desta forma, este artigo vem tratar de um assunto recorrente e que está presente nas mais diversas instituições de ensino, que é a desvalorização do professor. Ponto este que deve ser tratado como o mal do século XXI, e que pode levar a fatores diversos como "mal-estar, desmotivação e depressão" (SILVA, et al., 2018, p. 02).

Através deste, objetiva-se criticar, documentar e pontuar as possíveis ações de desvalorização dos professores, principalmente os que atuam em projetos de Arte e Cultura (linguagem música) em Campo Grande/MS.

Por isso, o presente artigo irá discutir de forma explícita os pontos marcantes dessa desvalorização dos profissionais da educação segundo a literatura pesquisada, que está relacionada á falta de investimentos ao profissional, ambiente de trabalho impróprio, desvalorização da área de conhecimento dos professores e etc., são alguns dos fatores que acabam desgastando o professor tornando-o propício a estágios diversos (doenças...).

A pesquisa bibliográfica pauta-se através de autores como Miranda (2012); Oliveira Júnior (2017 - 2018); Silva (2012); Valente e Coimbra (2016); Lucyk e Graupmann (2017); Souza (2011); Hagemeyer (2004); Barbosa (1991); Carlotto (2002); Crepaldi (2017); Cruvinel (2003); Loureiro (2001); Moura, Rodrigues e Chaves (2015); Piffer (2013); Proença e Torquato (2013); Silva et al. (2018) que embasam as discussões apresentadas no transcorrer do trabalho.

Com isso, seguimos para as discussões onde apresento as contribuições dos autores citados acima, culminando nas conclusões do trabalho acompanhado do referencial teórico.

A DESVALORIZAÇÃO DOCENTE

A insatisfação entre diversos professores do país é predominante devido às condições financeiras, falta de oportunidades, falta de formações continuadas e etc., são fatores marcantes desta desvalorização. Segundo Miranda (2012), alguns fatores predominantes para o desgaste do professor são:

> [...] o isolamento, gerando angústias e dificuldades no dia a dia dos professores, a instabilidade, os horários, as condições de trabalho (recursos materiais e humanos), a

> remuneração, a falta de colocação para os professores mais novos, assim como a desvalorização e a falta de reconhecimento do trabalho do professor pela sociedade em geral, existindo mesmo relatos de abandono da profissão (p. 07).

Segundo a citação, observamos as dificuldades apresentadas por Miranda no cotidiano escolar, que se entrelaça a tais fatores sobrecarregando o profissional desta maneira. Com isso, percebe-se ainda uma falta de interesse dos poderes municipais e estaduais principalmente, em abrir concursos[130] que por sinal iriam garantir um sustento a esses profissionais de forma que estes não venham a se sobre carregar com aulas fragmentadas, colocando em risco sua saúde mental e física, tudo para economizar recursos municipais ou estaduais visto que professores terceirizados não são remunerados com férias, auxílio médico, entre outros. É um jeito que políticos e governos brasileiros encontram para "conter gastos".

No mesmo pensamento de Miranda, Silva (2012) discute que "a desmotivação dos professores vem desde os baixos salários, o desinteresse dos alunos, a falta de estrutura, até a falta de interesse dos pais dos alunos e a sociedade que transferiram algumas de suas responsabilidades para a escola" (p. 20), que são temas presentes na educação brasileira.

A autora corrobora ainda dizendo que "o governo defende que a educação é imprescindível para o cidadão, mas na prática a deficiência é vista cotidianamente, a educação em si é muito desvalorizada e com ela também o papel do professor" (SILVA, 2012, p. 20). É uma realidade explícita que por fatores adversos exprime lamentos por um campo profissional que é o formador de profissões.

Segundo Valente e Coimbra (2016):

> Já não há mais aquele orgulho ao ouvir uma pessoa falar que é um profissional docente, o medo tomou conta das salas de aula, o professor já não tem a autoridade, pois são agredidos fisicamente e verbalmente e se revidarem a agressão podem ainda ser processada acabando moralmente com sua imagem, a admiração por um professor na sociedade em que vivemos fica cada vez mais difícil de achar (p. 02).

São outros apontamentos que apoiam as discussões, onde o educador se vê estável em diversos momentos, tendo que optar e aceitar condições desapropriadas para o seu sustento.

Neste pensamento, Oliveira Júnior (2018) em uma entrevista com um professor da rede estadual de ensino em Campo Grande/MS, demonstra a preocupação do docente quanto à desvalorização profissional, onde o entrevistado descreve que "é uma profissão desvalorizada em

[130] O último concurso para o quadro permanente de professores no município foi em 2016. Edital n. 01/01/2016. Disponível em: http://www.campogrande.ms.gov.br/seges/wp-content/uploads/sites/37/2017/01/20160122142305.pdf

vários aspectos, a maioria não tem condições adequadas de trabalho, não temos segurança. Tudo isso mais uma centena de outas coisas causam muita insatisfação" (p. 10). Tal declaração deixa explícita a crítica sobre a vivência da classe docente que agoniza por melhorias.

Corroborando em perspectiva similar Lucyk e Graupmann (2017), destacam a depreciação do professorado quando governos afins buscam contratar estagiários sem experiência alguma, visando apenas um "corte de gastos", uma mão de obra barata que é aceito por estes (p. 25).

Contudo, Valente e Coimbra (2016) pontuam ainda sobre a alienação dos educadores, onde estes estão direcionados muitas vezes a trabalhar conteúdos coloniais pré-estabelecidos que se distanciam da realidade dos educandos, onde:

> [...] a sociedade pensa que ele não é capaz de desenvolver seu próprio meio de ensino, pois a própria escola não à espaço para criar sua aula, o tabu das apostilas e livros tomou conta da profissão docente e hoje há pessoas que acham inaceitável um professor não seguir apostila ou livro didático dado oferecido pela instituição escolar (p. 04).

Segundo a citação é perceptível o nível de alienação de alguns profissionais. Se pararmos para investigar, os materiais didáticos não devem de forma alguma servir como fonte única e obrigatória de transmissão de conhecimento pelo mediador professor, mas sim, devem ser um recurso, um auxílio aos docentes para o desenvolvimento das aulas, e não um "tratado" indispensável de ensino tecnicista. É um assunto recorrente que se estabelece a partir de condições expostas anteriormente, a desvalorização do professor, ou seja, estes profissionais acabam se alienando por que encontram nisso uma válvula de escape, que frente aos seus diversos deveres profissionais, pessoais e etc., acabam se distanciando do professor enquanto pesquisador, onde para Hagemeyer é "um sistema de disposições duradouras e transponíveis, que integram experiências passadas" (2004, p. 79), ou seja, o profissional reutiliza produções de anos anteriores buscando lidar e escapar de processos burocráticos exaustivos de pesquisa, visto que tais produções fluíram positivamente em tempos passados.

Souza (2011) reafirma e critica as questões de trabalho dos educadores, onde uma demanda absurda de trabalhos burocráticos estão cada vez mais impostos aos professores (trabalhos estes que poderiam ser desenvolvidos pelas secretarias escolares), o baixo salário que lhes são oferecido, salas de aulas superlotadas com cerca de 45 ou 50 alunos, a violência que está cada vez mais imperando no ambiente escolar (aqui retomamos ao ponto citado antes, que tem ligação com as famílias desestruturadas) e principalmente a falta de reconhecimento do trabalho desenvolvido (p. 4815). Todas essas questões podem ou não ajudar o trabalho docente, que a princípio seria apenas de mediar conteúdos formais das diversas áreas de conhecimento, mas que está se tornando um ambiente depositário de crianças e adolescente.

Vale ressaltar que transferir valores educativos familiares para a escola, ou melhor, para o professor, é transferir tarefas que não competem a este profissional. Para que fique claro, tais valores podem ser apenas reforçados no ambiente escolar, e não cobrados por pais que já possuem famílias totalmente desestruturadas educacionalmente. Isso está causando um desajuste no campo escolar, que já é realidade "injetada". Neste sentido, Crepaldi (2017) afirma o parágrafo acima comentando que "muitas famílias estão desestruturadas e torna-se inviável a educação de seus(suas) filhos(as), e que os(as) deixam aos cuidados de parentes, centros de educação infantil e, certamente, para a escola a tarefa de educar e cuidar da formação seus(suas) filhos(as) (p. 11738). Desta forma, Piffer (2013) afirmam que:

> [...] os professores se deparam com pais que criticam a escola por considerarem que ela não oferece um bom ensino, mas por outro lado transferem suas tarefas para ela. Alguns pais esperam, inclusive, que a escola encaminhe os filhos ao dentista, ao médico. Se a escola for cuidar destes encaminhamentos, com certeza, o ensino ficará prejudicado (p. 14).

Como vemos, a questão da desestruturação familiar pode impactar na rotina escolar, onde delegam-se processos educativos que não convém com as áreas de conhecimento que cada professor deve ensinar. Talvez, os primeiros a serem educados não deveriam ser os alunos, e sim seus pais.

Mediante este cenário apresentado, Carlotto (2002) discorre sobre um dos fatores que vêm se agravando no meio interno e externo de professores do Brasil, é a Síndrome de Burnout, que é "um tipo de estresse ocupacional" que acomete profissionais envolvidos com qualquer tipo de cuidado em uma relação de atenção direta, contínua e altamente emocional (p. 23). Deve-se esclarecer que a Síndrome de Burnout é imperceptível, não apresenta sinais capazes de percepção, é algo acumulativo na carga pessoal do educador. Carlotto (2002), comenta ainda sobre cinco pontos que podem caracterizar o estresse no indivíduo.

> 1) existe a predominância de sintomas relacionados a exaustão mental e emocional, fadiga e depressão; 2) a ênfase nos sintomas comportamentais e mentais e não nos sintomas físicos; 3) os sintomas do burnout são relacionados ao trabalho; 4) os sintomas manifestam-se em pessoas "normais" que não sofriam de distúrbios psicopatológicos antes do surgimento da síndrome; 5) a diminuição da efetividade e desempenho no trabalho ocorre por causa de atitudes e comportamentos negativos (p. 23 – 24).

Ao analisarmos a citação acima, percebemos que o trabalho docente pode desenvolver tais sintomas, onde mediante a variada burocratização, alinhada ao papel social do professor, podem fazer com que este desenvolva Burnout, sendo esta evolução individual e podendo levar anos para atingir seu ápice (CARLOTTO, 2002, p. 23).

Para a autora, muito se cobra da classe docente nas últimas duas décadas, isso sem dúvidas acarreta inúmeras dificuldades, principalmente do ponto de vista público ou governamental, onde

críticas severas se debruçam sobre o “fracasso” dos educadores, e raramente este será reconhecido pelo seu sucesso (CARLOTTO, 2002, p. 25).

Desta forma, Hagemeyer (2004) pontua a importância de valorizar o profissional da educação onde

> [...] as vozes, experiências e opiniões dos professores são os elementos vitais da própria mudança. Valorizá-las lhes devolve a função intelectual que lhe é própria e leva à reinterpretação e desvelamento das novas dimensões da função e formação docente na atualidade (p. 83).

Discutindo com o pensamento acima, é um equívoco falar de mudanças na educação ou de melhorias sendo que as vozes que habitam este campo estão subalternas a realidade. É dever dos estados e governos valorizar o ambiente educativo que envolve não somente os professores, mas técnicos administrativos, profissionais da limpeza, profissionais da cozinha e etc., criando assim um espaço propício para a comunidade escolar.

Corroborando com esse pensamento, compreende-se a importância do professor enquanto um agente de formação humana consistente, que se faz e refaz a cada dia, formando com muito mais propriedade seus alunos, que em paralelo aos conteúdos específicos, este se preocupa com a formação humana de seus alunos, sendo esta talvez, mais importante que o saber formal (MOURA; RODRIGUES; CHAVES, 2015, p. 02 - 03).

A REALIDADE DE PROJETOS MUSICAIS

Antes de adentrar a esta realidade, deixo explicito que a experiência do autor desta pesquisa será de suma importância neste momento, onde alicerçado com a literatura pesquisada, apresento alguns pontos da educação musical presente nos projetos de arte e cultura de Campo Grande/MS.

Além das diversas questões gerais em relação a classe dos professores citado páginas acima, existem as questões mais específicas do ensino da arte, ou melhor, da música. Tais questões estão entrelaçadas principalmente em como fazer o ambiente escolar e comunidade externa compreender que, música não é apenas uma atividade recreativa, mas sim, uma área de conhecimento. É a valorização desta linguagem, que como o português, matemática, libras e etc., possuem uma estrutura e toda uma gramática específica.

Atuando nos projetos de Arte e Cultura na linguagem música, percebi que os objetivos desses são explícitos e importantes para a divulgação e democratização do acesso a arte. Contudo em diversos casos, os estudos mais direcionados para um determinado nível de alunos fica comprometido, isto devido a diversidade de eventos escolares que estão presentes nos calendários anuais das escolas, fazendo com que o professor de música utilize mais tempo ensinado músicas, em vez de educar musicalmente. Mas qual seria o problema? é a falta de conscientização dos gestores, pois inúmeras vezes a "[...] música na educação da criança e do jovem, está muito distante de seu verdadeiro significado, priorizando, [...] aspectos disciplinares e atividades festivas" (LOUREIRO, 2001, p. 213).

A crítica documentada aqui, não se refere ao fato de como o ambiente escolar utiliza a música, sendo que, um docente formado em música á utilizará com fins mais amplos, do que outro professor sem formação na área. A questões é, por que utiliza-la apenas de uma maneira sendo que seus horizontes são vastos, por que determinar a presença da fanfarra da escola em todas as festividades, exigindo do professor um repertório que é sem conexão com o que este está desenvolvendo em aula, só para agradar os pais e comunidade? são visões equivocadas quando falamos de música, de educação musical. Reitero, não é como esta é utilizada na escola, mas para quê é utilizada. Nesta perspectiva, Proença e Torquato (2013) confirmam a fala acima dizendo:

> "com tantas possibilidades de uso da música é interessante destacar que esta não deveria apenas fazer parte das atividades de rotina e apresentações de datas comemorativas. Há um grande potencial presente na música para o desenvolvimento integral e construção de novas aprendizagens, possibilitando a criança produzir e pensar a música através da sensibilização e experimentação dos sons" (p. 25425 - 25426).

Perante a citação, percebe-se o foco que a música preenche muitas vezes no ambiente escolar, isso pode acabar levando a citações de polivalência, pois o trabalho formal dos educadores musicais passa a ser visto como "fácil" dentro do senso comum, fazendo terceiros sem formação específica na área acreditar que por terem algum prévio conhecimento em música podem substituir o professor da área.

Cabe ressaltar que os projetos de Arte e Cultura, bem como a disciplina de Arte do município não corroboram com esse tipo de situação (polivalência), pois para atuar, o professor deve ser formado na área específica como prevê o referencial curricular de linguagem disponibilizado no ano letivo de 2020, pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) do município de Campo Grande/MS:

> [...] é necessário formação específica nas linguagens, visto que para a abordagem de diversas competências se faz importante perpassar por conceitos e métodos que poderão ser aprofundados de modo coerente, quando se tem formação para tal. [...] Trabalhar em seu campo de formação, para o professor [...] refaz o cumprimento de aprofundamento em sua linguagem artística de graduação. Exigir que um professor trabalhe fora de sua área de formação específica poderá promover a abordagem equivocada acerca dos princípios, métodos e conhecimentos específicos que cada linguagem compõe" (p. 37 - 38).

Neste caso, a documentação de forma assertiva contribuir para a diminuição das práticas polivalentes, pois, valoriza-se o profissional formado na área, ressaltam a importância da música (neste caso específico) enquanto área de conhecimento bem como reforça a importância das instituições que possuem essa formação superior.

Com relação as dificuldades encontradas nos projetos de música, ressaltam-se "a falta de apoio tanto das instituições em relação a materiais adequados e instrumentos musicais, ambiente adequado" (PROENÇA; TORQUATO, 2013, p. 25428) e etc., pois tais motivos obrigam posteriormente os professores acabarem comprando materiais com o próprio salário, trazendo assim, mais um desgaste para este.

Neste caso, não se trata apenas do professor de música e seus projetos no ambiente escolar, mas sim, de todo um conjunto de ações e relações que envolve os alunos com a escola, com o professor, com a música. Isso eleva á um vínculo de afetividade que a prática coletiva musical traz. Mediante isso, Barbosa comenta que:

> Sabemos que a arte na escola não tem como objetivo formar artistas, como a matemática não tem como objetivo formar matemático, embora artistas, matemáticos e escritores devam ser igualmente bem-vindos numa sociedade desenvolvida. O que a arte na escola principalmente pretende é formar o conhecedor, fruídor, decodificador da obra de arte (1991, p.32).

Desta forma, percebe-se a importância da arte musical no ambiente escolar. Contudo, este fazer musical deve ser pautado sobre métodos e metodologias próprias quando dentro de programas específicos de ensino de música (os projetos no caso), onde a pura utilização da arte para fins festivos segundo Proença e Torquato (2013), reforçam a ideia de que arte é uma atividade recreativa e não uma área de conhecimento. Por isso, Barbosa (1991) corrobora com o pensamento de que, é claro que o ambiente escolar não possui o intuito de formar artistas, porém, é este mesmo ambiente que têm o dever de apresentar essas práticas como área de conhecimento, desvinculando o pensamento de atividade recreativa principalmente nas mentes gestoras e possivelmente governamentais.

Um parêntese que faço, é sobre o planejamento dessas aulas e como o professor apresenta este trabalho no campo escolar, pois, um discurso equivocado frente a uma prática passiva, irá direcionar o docente ao pensamento de recreação citado acima. Para isso,

> [...] o educador musical deve estar atento ao contexto social em que está inserido, tanto na atividade pedagógica dentro de sala de aula quanto na repercussão do resultado da mesma na sociedade. Deve observar como a sua atividade pedagógica está influenciando os alunos e consequentemente, a comunidade que os cerca. Ao adotar esta postura, o educador musical deve estar sempre atento a questões como: Qual é a música que se deve ensinar no nosso tempo? Para quê (objetivo)? Por que (justificativa)? Para quem (público alvo)? Como despertar um maior interesse dos alunos pela música? Qual (is) metodologia(s) utilizar? Desta forma, o educador musical conseguirá atuar de forma crítica e verdadeiramente transformadora (CRUVINEL, 2003, p. 38-39).

Como vemos, o ensino musical no ambiente escolar deve ser sistematizado e reflexivo, servindo assim, como uma ferramenta de musicalização que por vezes contribui com diversos aspectos. Neste caso, as práticas musicais realizadas por docentes de outras áreas, são válidas no sentido de utilizar a música com fins básicos, como o trabalho de lateralidade, de coordenação motora e etc. exemplo: os ensaios para as festividades. Contudo, alienar-se apenas a esta forma ou a este contexto que a prática musical é inserida, fomenta o desmonte da educação musical enquanto área de conhecimento, e, oportuniza a expansão de projetos camuflados com o "sentido" amplo de arte musical apenas para fins políticos.

Ainda neste sentido, Oliveira Júnior (2017) afirma:

> Um ponto importante, que merece destaque, é que o trabalho da Educação Musical poderia ser mais eficiente e dinâmico, contudo a desvalorização deste campo de conhecimento bem como dos profissionais de música, faz com que o Poder Público desenvolva projetos cujo sentido oculto traz ideias políticas em prol de assuntos que não são relacionados diretamente à Educação Musical ou a música em geral (p. 50).

Na citação acima, a preocupação com as finalidades reais que tais projetos são desenvolvidos é explicita, pois, mediante determinada posição de gestores e governos isso implicará diretamente na qualidade bem como na formação de futuros professores de Arte, ou melhor, de música.

Desta forma, enquanto educador musical é de suma importância prezar pelos resultados qualitativos e quantitativos, educando não somente os alunos do ambiente, mas os diretores, professores, família e sociedade. Por isso, a educação musical em projetos de arte e cultura deve ser um ambiente de transformação, (CRUVINEL, 2003) pois, não podemos viver arte sem se entregar a ela, tanto no processo de ensino quanto no de produção, ambos devem ser verdadeiros para que se viva musicalmente. Senão, isso será mentira (SOUZA; BELLOCHIO, 2015, p. 09).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, conclui-se o presente trabalho documentando uma crítica pertinente nos dias atuais sobre a desvalorização dos professores, onde diversos aspectos como o baixo salário, a transferência de cargos da família para a escola, a burocratização excessiva e etc., geram um desgaste psicológico e físico nos profissionais da educação, podendo culminar futuramente em síndromes como a de Burnout.

A transferência de valores educativos familiares que é delegada para a escola, é um fator preocupante. Tais condições geram situações que por vezes fogem do controle escolar, sendo este um problema social e/ou cultural muitas vezes. Com isso, cabe ao meio escolar observar e educar não somente os alunos, mas seus responsáveis também, visto que estes se encontram alienados e subalternos a sistemas que impõem esta desigualdade, ou seja, uma desestruturação da escola que é um ambiente de apropriação e ressignificação de conhecimentos formais.

Destaca-se também, a falta de investimentos nos projetos de Arte e Cultura bem como uma visão equivocada no fazer musical dentro do ambiente escolar, onde cobram-se apresentações festivas com determinados repertórios dentro de um prazo não condizente com o aprendizado musical dos alunos, isso acaba implicando muitas vezes num desgaste vasto no professor, pois este, de uma forma ou de outra, acaba tendo de transformar seus alunos em meros "robôs", que fazem música apenas por imitação, não havendo fruição, vida e consciência da obra em si, tudo para atender o calendário anual de eventos escolares.

Sem dúvidas, este pensamento equivocado contribui com a desvalorização não só do professor mas também do seu campo de atuação. Contudo, teoricamente, o referencial curricular de Campo Grande/MS está em 2020 corroborando com a importância da atuação do professor segundo sua formação, pois, desta forma o reconhecimento passa a ser notório, podendo este profissional utilizar e formas e métodos que de fato sejam funcionais em um ambiente que visa a formação integral do aluno, fazendo com que a polivalência não esteja presente neste meio, contribuindo assim, com uma educação transformadora.

Desta forma, cabe a nós enquanto arte educadores procurar não apoiar projetos que tenham em sua essência, valores os quais não pregam o desenvolvimento artístico, ou no caso musical como um todo. Seus objetivos, estrutura teórica e metodológica deve ser investigada buscando compreender os verdadeiros valores que este prioriza na formação do indivíduo, do estudante e artistas, salientando a importância da música enquanto área de conhecimento e não como atividade recreativa.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos.** São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Fundação IOCHPE, 1991.

CAMPO GRANDE/MS. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SEMED. (org.). **Linguagens: referencial curricular reme**. 2020. Disponível em: <https://gefem-semed.blogspot.com/p/referencial-curricular-da-reme-2020.html>. Acesso em: 10 maio 2020.

CARLOTTO, M. S. A síndrome de burnout e o trabalho docente. **Psicologia em Estudo, Maringá,** v. 7, n. 1, p. 21-29, maio 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pe/v7n1/v7n1a03.pdf>. Acesso em: 10 maio 2020.

CREPALDI, E. M. F. A importância da família na escola para a construção do desenvolvimento do aluno. in: educere - xiii congresso nacional de educação, 13., 2017, [s.l.]. **Formação de Professores: contextos, sentidos e práticas.** [s.l.]: [s.n.], 2017. p. 11732-11744. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25972_13983.pdf>. Acesso em: 10 maio 2020.

CRUVINEL, F. M. **Efeitos do ensino coletivo na iniciação instrumental de cordas: a educação musical como meio de transformação social.** 2003. 217 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Música, Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2003. Disponível em: <https://mestrado.emac.ufg.br/p/2795-2001>. Acesso em: 05 maio 2020.

HAGEMEYER, R. C. C. Dilemas e desafios da função docente na sociedade atual: os sentidos da mudança: os sentidos da mudança. **Educar em Revista**, [s.l.], n. 24, p. 67-85, dez. 2004. FapUnifesp (Scielo). http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.350. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602004000200004&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 05 maio 2020.

LOUREIRO, A. M. A. **O ensino da música na escola fundamental: um estudo exploratório.** 2001. 241 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001. Disponível em: <http://server05.pucminas.br/teses/Educacao_LoureiroAM_1.pdf>. Acesso em: 10 maio 2020.

LUCYK, V. P. K.; GRAUPMANN, E. H. Desvalorização do Trabalho Docente Brasileiro: Uma Reflexão de seus Aspectos Históricos. **Perpectivas Online: Humanas & Sociais Aplicadas**, v.7, n.20, p.11-27, 2017. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/321710041_A_DESVALORIZACAO_DO_TRABALHO_DOCENTE_BRASILEIRO_UMA_REFLEXAO_DE_SEUS_ASPECTOS_HISTORICOS>. Acesso em: 10 maio 2020.

MIRANDA, M. R. A. C. **O impacto da desmotivação no desempenho dos professores.** 2012. 180 f. Monografia (Especialização) - Curso de Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, Porto, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/11906/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Final%20-%20Ros%C3%A1rio-.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2020.

MOURA, F. K. S.; RODRIGUES, D. F.; CHAVES, J. O. S. Diálogo sobre a importância do papel do professor na construção da formação humana do aluno. in: ii conedu - congresso nacional de educação, 2., 2015, Campina Grande - Pb. **Anais II CONEDU.** Campina Grande - PB: Editora Realize, 2015. v. 1, p. 1-12. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV045_MD1_SA4_ID2286_06092015163043.pdf>. Acesso em: 10 maio 2020.

OLIVEIRA JÚNIOR, A. R. **Ensino coletivo de música em bandas escolares: análise de dois métodos de autores brasileiros.** 2017. 55 f. TCC (Graduação) - Curso de Música – Licenciatura – Habilitação em Educação Musical, Faculdade de Artes, Letras e Comunicação - Faalc, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2017.

OLIVEIRA JÚNIOR, A. R. **Estágio obrigatório II em música: relato de uma experiência a partir da observação na disciplina de arte**.. In: Anais da Jornada de Artes da UEMS 2018: para que serve o ensino das artes na escola?. Anais...Campo Grande(MS) UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, UUCG - Unidade Universitária Campo Grande, 2018. Disponível em: <https//www.even3.com.br/anais/jart/108818-ESTAGIO-OBRIGATORIO-II-EM-MUSICA—RELATO-DE-UMA-EXPERIENCIA-A-PARTIR-DA-OBSERVACAO-NA-DISCIPLINA-DE-ARTE>. Acesso em: 13/01/2020 14:48

PIFFER, M. **Incentivo à família na participação na vida escolar dos filhos.** In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE, 2013. Curitiba: SEED/PR., 2013. V.2. (Cadernos PDE). Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_fafipa_ped_pdp_marli_piffer.pdf >. Acesso em: 10 maio 2020.

PROENÇA, J. S.; TORQUATO, R. A. Musicalização: uma reflexão sobre sua utilização pelos profissionais da educação infantil. in: xi congresso nacional de educação – educere, 11., 2013, Curitiba. **Anais do XI Congresso Nacional de Educação.** Curitiba: Universitária Champagnat, 2013. p. 25422-254331. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/anais2013/pdf/9066_6260.pdf>. Acesso em: 10 maio 2020.

SILVA, D. N. **A Desmotivação do Professor em Sala de Aula, nas Escolas Públicas do Município de São José dos Campos - SP**. 2012. 52 f. Monografia (Especialização em Gestão Pública Municipal) – Educação à distância - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2012. Disponível em: <http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/1822/1/CT_GPM_II_2012_87.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2020.

SILVA, L. M. S. et al. Relação entre a desvalorização profissional e o mal-estar docente. **Relacult - Revista Latino-americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, [s.l.], v. 4, p.01-10, 28 fev. 2018. Centro Latino-Americano de Estudos em Cultura - CLAEC. http://dx.doi.org/10.23899/relacult.v4i0.752. Disponível em: <http://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/752>. Acesso em: 13 jan. 2020.

SOUZA, Z. A.; BELLOCHIO, C. R. (2017). **A flauta doce na vida de professores de música: pensamento e trajetórias narradas/ouvidas.** 37ª Reunião Nacional da ANPED – 04 a 08 de

outubro de 2015, UFSC, Florianópolis/SC. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt24-4284.pdf>. Acesso em: 10 maio 2020.

VALENTE, R. C.; COIMBRA, P. K. S. III CONEDU - CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2016, Centro de Convenções de Natal. **A desvalorização da profissão docente.** Natal-RN: Realize, 2016. 6 p. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD4_SA4_ID7188_18082016114803.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2020.

31/JUL e 1 e 2/AGO 2020
IV CONEPI
IV CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO & PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES
conepi.contatosempreendimentos.com.br
Evento 100% Online

LITERATURA DE CORDEL: INTERCÂMBIO ARTÍSTICO-CULTURAL

MALAFAIA, Rosana da Silva
Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGL)
rosana.malafaia@hotmail.com

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo principal apresentar a Literatura de Cordel sob um viés artístico-literário de múltiplos entrelaces e desdobramentos. Enquanto professora da rede pública estadual do Rio de Janeiro, interessei-me pelo objeto em estudo, por causa de todo seu aparato lítero-cultural e artístico e as projeções possíveis dentro de um contexto de aprendizagem. No quesito literário, o cordel traz em seus versos metrificados, rimados e cadenciados, uma referência tanto clássica quanto medieval; uma ressignificação do sertão através do imaginário poético tanto presente nos versos quanto nas xilogravuras. No que tange a cultura, um mosaico europeu, africano e indígena. Com raízes históricas advindas da União Ibérica, os poemas narrativos nordestino adquiriram aspectos próprios e ao se integrarem à cultura brasileira mesclaram-se a outras produções lítero-culturais e, neste processo contínuo de hibridização, vem se (re)construindo. RODRIGUES-PINTO (2011) e GALVÃO (2001), abordam sobre as questões dessa mistura de culturas - herdadas e simultaneamente (auto)reconstituídas – que contribuíram para a construção de um cordel próprio de terras brasileiras. Já no meio artístico, estudos apoiados em CLÜVER (2007), RAJEWSKY (2002) e DINIZ (2012) apontam um Cordel intermidiático, ao abordarem um novo conceito para as artes em geral. Esta nova denominação da arte como mídia insere a Literatura de Cordel em um amplo campo de estudo, além de transcultural passa a ser visto como uma mídia *per se*. A Literatura de Cordel, numa rede construída por vários fios, é um diálogo constante com o teatro, a pintura, a dança, o cinema. Esta literatura, a partir de todas essas abordagens, ainda abre caminhos para o meio educacional quando realizamos um diálogo com os estudos deixados por VYGOTSKY (1991) em relação ao processo de ensino-aprendizagem. Pensar o texto literário do Cordel é (re)conhecer a quebra de fronteiras entre diversas literaturas, é admirar um mosaico constituído por diversas vozes e saberes anteriores a ele, é fazer ecoar uma arte literária atemporal. Assim sendo, a Literatura de Cordel vem agregar aos estudos de literatura uma produção que permite circulações de ideias e textos que fazem parte desta transculturação tão constante em nossa sociedade brasileira.

Palavras-chave: Literatura de Cordel. Intermidialidade. Cultura

"Sertão, arguém te cantô,
Eu sempre tenho cantado
E ainda cantando tô,
Pruquê, meu torrão amado,
Munto te prezo, te quero
E vejo qui os teus mistero
Ninguém sabe decifrá.
A tua beleza é tanta,
Qui o poeta canta, canta,
E ainda fica o qui cantá."
(Eu e o Sertão – Patativa do Assaré)

1- INTRODUÇÃO

A epígrafe resume em poucas e sábias palavras o que é o sertão e como essa parte do Brasil é detentora de um vasto campo de estudo para toda uma geração. Seja em relação a toda a arte popular emanada desta terra, seja pelos grandes escritores, poetas e cantadores que de lá partiram mostrando ao Brasil o quão genial é esta terra.

Chegada até nós através das malas dos nossos colonizadores, a Literatura de Cordel atinge nossas escolas e demonstra como é indispensável em sala de aula. Não é preciso estar em uma escola do sertão nordestino para perceber o quanto esta literatura encanta e desenvolve o prazer da leitura tanto dos alunos do Ensino Fundamental aos alunos do Ensino Médio. Com uma linguagem acessível, haja vista sua tradição oral, carrega dentro de si uma sabedoria única tanto diante de uma análise de cunho hermenêutico quanto uma análise artístico-cultural.

Cantar o sertão é tentar decifrar os seus mistérios, é tentar compreender como uma literatura surgida no final do século XIX, ainda no século XXI, possui aspectos relevantes a serem compreendidos e revelados. Uma literatura de resistência, de caráter, precisa circular num contexto de uma sala de aula para assim ampliar o círculo de conhecimento literário e artístico dos alunos da Educação Básica.

O interesse pelo estudo mais profundo desta literatura não aconteceu por um viés de um resgate familiar como foi o caso de alguns pesquisadores. Muitos deles cresceram ouvindo histórias em versos, como foi o caso de Silvio Romero e Ariano Suassuna ou, como descendentes de pais nordestinos, trouxeram essa bagagem cultural e tornaram-se cordelistas como Patativa do Assaré e Arievaldo Viana. O estímulo pelo estudo desta literatura aconteceu mesmo dentro do ambiente

escolar. Diante das dificuldades encontradas para compreender estes textos surgiu o desejo de romper barreiras e adentrar neste universo literário. A intenção de não deixar esta literatura à margem da Literatura Brasileira apresentada nos livros didáticos foi latente. A proposta se deu no contrafluxo dos estudos: apresentar uma literatura não marginalizada, mas forte e rica o suficiente para enriquecer o currículo da Educação Básica e, consequentemente, mostrar a importância desta arte literária na Literatura Brasileira.

O primeiro contato com o Cordel ocorreu dentro de uma sala de aula. Sendo professora da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro no município de São Gonçalo, no ano de 2015 foi preciso ensinar esta literatura aos alunos. Muitas dificuldades foram encontradas em recolher materiais com propostas adequadas a esta produção. Os livros didáticos e até mesmo alguns documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)) não a incluíam de maneira regular e satisfatória de forma a se realizar um efetivo trabalho em sala de aula. Havia discordâncias quanto à consideração deste gênero como literatura, agravado por ainda possuir estilos específicos e/ou subgêneros alocados num enquadre pejorativo, como é o caso da peleja.

Diante desta dificuldade, o trabalho em sala de aula era um tanto quanto vago. Ao entrar para o Mestrado Profissional em Letras (Profletras), houve o desejo de pesquisar de maneira mais sistemática esta produção literária e verificar como poderia tanto estar presente na cena da Literatura Brasileira, quanto contribuir para o aprendizado em sala de aula. Como docente no CIEP 122, Professora Ermezinda Dionísio Necco – e, com todas as dificuldades encontradas na rede pública estadual do Rio de Janeiro - falta de infraestrutura, insegurança, indisciplina, desinteresse -, um trabalho destacando a Literatura de Cordel e a ilustração como fontes de incentivo à leitura, estimulando a construção de sentidos e a produção textual dos alunos foi desenvolvido.

Após este trabalho e a constatação da importância desta literatura no ensino, começou-se uma pesquisa mais detalhada destas obras e a descoberta de um universo literário escondido nestes versos. Afirma-se, portanto, que o comprometimento com uma prática docente, direcionou a um trabalho onde o cordel poderia mostrar a força do seu cantar.

Durante estes quatro anos de pesquisa realizadas em sala de aula, dentre tantas relevâncias apresentadas por esta literatura, observa-se a motivação na leitura dos cordéis relacionadas aos “causos” contados pelos poetas, no resgaste da memória, na resistência da literatura oral, na interação do narrador/contador com o leitor/ouvinte, na composição formal dos seus versos, levando ainda a uma constatação ímpar: esta literatura é um mosaico lítero-cultural.

O caminho percorrido a seguir é fruto de um estudo, ainda em andamento, vinculado à pesquisa da minha atual orientadora “Discussões e releituras de literatura na contemporaneidade: a transposição midiática”, Prof.ª. Dra. Maria Cristina Cardoso Ribas, do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ, no qual sou doutoranda e pesquiso sobre a Literatura de Cordel como (re)leitura da Antiguidade Clássica e Medieval na contemporaneidade, estabelecendo diálogos para uma abordagem intermidiática. Pretende-se traçar um caminho possível para inseri-la no contexto da Educação Básica.

1.1- OBJETIVOS

1.1.1- Objetivo geral:

- Investigar, com base nos estudos intermidiáticos, o potencial lítero-cultural e artístico dos poemas narrativos da Literatura de Cordel de modo a compor o cenário da Literatura Brasileira na Educação Básica.

1.1.2- Objetivos específicos:

- Analisar poemas do final do século XIX e início do século XX com uma abordagem intermidiática;
- Demonstrar, a partir do mesmo campo de análise intermidiática, como esta literatura esta presente em diferentes mídias;
- Refletir sobre a importância desta literatura para enriquecer o cenário da Literatura Brasileira.

2- METODOLOGIA

A pesquisa descrita a seguir, ainda se encontra em processo de elaboração, levantamento de dados e análise interpretativa, no entanto, algumas testagens já foram realizadas a partir dos objetivos delimitados.

Como base metodológica, este estudo estará voltado para uma pesquisa de caráter exploratório, comparativo, interpretativo e de cunho qualitativo. Segundo Minayo (2015, p.17), "muitas vezes também existem problemas novos para os quais não foram desenvolvidas teorias específicas (...), neste caso costumamos falar de pesquisa exploratória, na qual o investigador vai propondo um novo discurso interpretativo". A partir deste posicionamento, pretende-se realizar um novo olhar sobre a Literatura de Cordel no campo do ensino não voltado somente para critérios de construção de sentidos destes textos.

Para tanto, alguns teóricos, folhetos, poetas, filmes, livros dentre outros materiais necessários para embasar o estudo desta pesquisa foram selecionados com o intuito de proporcionar um olhar analítico, comparativista e interpretativo das obras. Com o propósito de investigar a atuação do cordel na contemporaneidade considerando todo o seu potencial histórico-cultural, mas acima de tudo apresentar um olhar de cunho literário sobre ela.

3- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Literatura de Cordel possui um forte aparato lítero-cultural e artístico e várias projeções possíveis dentro de um contexto de aprendizagem. Muitas pesquisas ressaltam seu teor pedagógico tanto no quesito de aquisição da linguagem, quanto no quesito letramento literário. Arievaldo Viana e Hélder Pinheiro já comprovaram na prática a sua importância, através de oficinas e atividades em sala de aula, mostraram a viabilização desta literatura no ambiente escolar. Mediante a tais resultados e a partir de uma pesquisa de mestrado é que surgiu o desejo por esta pesquisa, ainda em andamento, voltada para o campo literário, artístico e cultural.

3.1- Cordel lítero-cultural

É inegável o reconhecimento do cordel como uma manifestação cultural da região do Nordeste brasileiro. Recentemente, a Literatura de Cordel foi declarada pelo Instituto do Patrimônio Histórico

e Artístico (Iphan) como um Patrimônio Cultural Imaterial do Brasil, tal reconhecimento a faz uma literatura detentora de peculiaridades e produções merecedoras de estudos mais aprofundados. Uma literatura, por várias vezes, rotulada como decadente, fosse por causa do surgimento da rádio, fosse com a televisão e com a expansão da internet ainda se torna ativa.

Cabe, antes de adentrarmos nas diversas culturas contribuidoras da construção do cordel, fazer uma breve reflexão a respeito do termo cultura. Segundo "Edward Tylor (1832-1917), cultura é todo esse complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade" (LARAIA, 2013, p.25). Por esta definição, toda e qualquer manifestação cultural faz parte de uma determinada cultura, no entanto achou-se "conveniente" separar esta cultura em uma conhecida como popular e outra erudita. Esta, destinada às altas classes sociais; aquela, ao povo, às classes menos favorecidas tanto economicamente quanto intelectualmente. Para entendermos um pouco como aconteceu essa segmentação, vejamos como Domingues (2011) compreendeu esta definição:

> A separação desses dois polos [popular e erudita] foi uma invenção dos intelectuais europeus, na segunda metade do século XVIII. Por meio do conceito de folclore ("saber do povo"), eles demarcaram a fronteira das manifestações culturais das camadas sociais abastadas em relação àquelas mais amplamente difundidas. Nos séculos XIX, o povo – não os setores marginalizados das cidades, e sim os habitantes das zonas rurais – foi idealizado, com sua produção cultural tendo sido retratada como "pura", "natural" e "resíduo" do passado. Essa idealização serviu de base para a elaboração do mito fundador de várias nações, bem como desencadeou o início de muitas pesquisas folclóricas que se empenharam em descobrir uma cultura "primitiva". Segundo essas pesquisas, as manifestações folclóricas, herdadas do mundo rural, estavam condenadas à morte, devido ao seu crescente contato com influências "deletérias" dos centros urbanos (BURKE, 1989; CERTEU; JULIA; REVEL, 1989, p.63). Entretanto, ao longo do século XX, após uma série de estudos que se debruçou sobre as manifestações populares "sobreviventes", essa concepção foi se tornando cada vez mais insustentável. Batizou-se, então, a categoria "cultura popular" no lugar da restritiva "folclore". (DOMINGUES, 2011, p.402)

Como observamos, separar o popular do erudito foi mais uma manipulação dos intelectuais. Queriam delimitar a produção pertencente aos habitantes das zonas urbanas com maior prestígio em detrimento das produções dos habitantes da zona rural, com menor prestígio, numa tentativa de desvalorização da criação do povo e uma valorização das obras pertencentes às elites. Tentando minimizar o impacto sofrido por esta segmentação, chamaram as manifestações culturais de origem pura, primitiva, de folclore. No entanto, este folclore deveria servir de base tanto para a produção da cultura dita erudita como para a popular. Segundo Matos, o folclore "deveria funcionar como uma espécie de seiva vital, beneficiando todos os aspectos da criação literária culta, revigorando lhe o

fundo e a forma, o imaginário e a língua" (MATOS, 1994, p. 151), porém essa utilização do folclore servindo aos dois níveis culturais não se efetivou completamente, aumentando a separação de uma "cultura" em relação à outra.

A Literatura de Cordel, além de pertencer a cultura brasileira no seu sentido mais amplo, é também fruto de intercâmbios lítero-culturais. O cordel traz dentro de si uma mescla de culturas: europeia, africana e indígena, assim como referências literárias desses povos e de sua forma de produção singular. Analisar um cordel é, de certa forma, remover as tintas de uma escrita palimpsesta e encontrar ali indícios de outras culturas formadoras de uma única.

> Hoje todas as culturas são de fronteiras. Todas as artes se desenvolvem em relação com outras artes: o artesanato migra do campo para a cidade; os filmes, os vídeos e canções que narram acontecimentos de um povo são intercambiados com outros. Assim, as culturas perdem a seleção exclusiva com seu território, mas ganham em comunicação e conhecimento. (CANCLINI, 2003, p.348)

A partir desta comunicação e conhecimento entre as diversas culturas conectas à época do Brasil colonial, o cordel se desenvolveu absorvendo um ou outro elemento das culturas em convergência. À arte do narrar, do contar histórias podemos atribuir aos índios e africanos, esses povos *sui generis* são fortemente orais. Os primeiros ensinam as suas futuras gerações através de lendas e histórias de suas crenças; o segundo, traz na figura do *griot* aquele contador de história encarregado de passar para seus descendentes as tradições de seu povo - são os guardiões da tradição.

O cordel não permite o apagamento da cultura afro e indígena, nele encontramos influências dos nossos negros e índios escravizados: histórias e ensinamentos repassados de geração a geração através da memória. Em determinadas sociedades africanas e indígenas, a memória e a oralidade são formas de repassar os ensinamentos adquiridos. Segundo Fauvelle (2018, p. 18), "de fato, em muitas sociedades africanas, existia outra forma de transmissão, confiada, também ela, a especialistas, não da escrita, mas sim da fala: as chamadas 'tradições orais'".

No que tange a dramaticidade presente nesta literatura, podemos atribuí-la aos europeus, "parece consenso admitir que os folhetos portugueses foram responsáveis por uma ampla circulação de gêneros e tradições, sendo que, no conjunto, sobressaem os gêneros teatrais" (RODRIGUES-PINTO, 2011, p.140). Em Portugal, mais especificamente, o cordel possuía um viés mais teatral, haja vista as produções do teatro de Gil Vicente; a musicalidade está atribuída aos trovadores da Idade Média. Em sentido mais amplo, o trovador era um compositor e cantava as cantigas medievais, era itinerante, circulando com suas produções entre palácios e meios rurais. Não se propõe aqui fazer um

levantamento das origens da Literatura de Cordel, mas sim estabelecer alguns elementos consanguíneos desta produção literária.

Entre todas essas culturas, observa-se o quanto a oralidade se fazia presente, a memória era o fio condutor destes povos e assim o cordel nordestino se construiu em uma constante hibridização. Construindo uma rede semiótica, na qual cada fio cultural foi indispensável para a formação de uma literatura singular.

Neste mesmo campo de divulgação, encontram-se nossos poetas de gabinete, assim chamados aqueles escritores de cordéis. Leandro Gomes de Barros foi o primeiro cordelista a produzir, divulgar e vender seus folhetos. De acordo com a Fundação Casa de Rui Barbosa, o poeta era um trovador itinerante, percorria as estações de trem do Nordeste ao Acre vendendo e divulgando seus folhetos. Contando e cantando histórias em cidades longínquas onde, naquela época, não se chegavam jornais e nem livros para as classes menos favorecidas, um típico trovador medieval.

Por muitos anos, a Literatura de Cordel esteve à margem da sociedade, não se considerava o valor crítico, social e lítero-cultural destas obras. Por vezes, muitos pesquisadores, chegaram a acreditar em seu desaparecimento. O poeta Arievaldo Viana afirmou que “nas últimas décadas do século passado, o cordel esteve ameaçado de extinção pelo fechamento de várias editoras e o falecimento de grandes poetas do passado” (VIANA, 2010, p.13), no entanto, hoje, o cordel é reconhecido como Patrimônio Cultural Imaterial do Brasil pelo Iphan e utilizando a ferramenta das redes sociais, tornou-se uma literatura com ampla divulgação.

Através do uso desta literatura em oficinas na sala de aula, o cordel demonstra ser uma leitura prazerosa do universo místico, da luta do bem contra o mal, das lendas e contos. Ele também contribui de maneira crítica, levando alunos e professores a contextualizar um outro lado de uma sociedade que muitas vezes não é divulgada nas mídias.

O cordel como crônica jornalística nos faz refletir sobre determinados acontecimentos. Utilizando uma linguagem lúdica e cheia de musicalidade, a mensagem transmitida possui muitos significados digno de debates.

Segundo Mark Curran, no prefácio da primeira grande antologia impressa no Brasil, em 1964, Thiers Martins Moreira afirmava que o Centro de Pesquisa da Fundação Casa de Rui Barbosa,

> (...) se acha vivamente empenhado nesse trabalho, em virtude de sua importância literária e de linguagem e em virtude, ainda, da contribuição que apresente para o conhecimento histórico e social do povo brasileiro. (...) Ver-se-á um dia que para a história ou para a sociologia aí se encontra uma das mais ricas fontes. (...) Os acontecimentos importantes do Brasil, de países distantes ou da localidade, as estórias

> tradicionais, os elementos folclóricos, personagens reais ou da ficção e das lendas, todo um mundo de temas, traços de vida... (MOREIRA, 1964)

Rememorando esses feitos heroicos e históricos, o cordel se constitui como um gênero literário épico, pois é capaz de narrar grandes feitos tantos aqueles com temáticas épicas europeias, como o "ciclo troiano" e o "ciclo de Carlos Magno" quanto as temáticas típicas do território brasileiro como a fome, a seca, o cangaço e a Guerra de Canudos. Em *Batalha de Oliveiros com Ferrabrás e a prisão de Oliveiros e seus Companheiros*, Leandro Gomes de Barros narra um episódio deste ciclo carolíngio. João Melchíades Ferreira da Silva narra de forma épica a história de Antônio Conselheiro e da Guerra de Canudos no folheto intitulado *Guerra de Canudos*. Ambos trabalhando a linguagem de forma estética, acionando um extenso repertório imagético do leitor/ouvinte. Neste parâmetro, verifica-se o quanto o cordel, com todas as particularidades de poema localizado na linha fronteiriça entre a tradição oral e escrita, precisa circular nas escolas como fonte de entretenimento, cultura e obra literária.

3.2- Cordel artístico/midiático

Diversos estudos sobre a Literatura de Cordel direcionam sua ancestralidade para as heranças medievais deixadas no Brasil após a colonização. No Brasil, como vimos anteriormente, após o contato desta produção com outras culturas (africanas e indígenas) no qual a arte do narrar era mais fortemente acentuada, houve uma hibridização, levando o Cordel brasileiro a uma estrutura narrativa versificada.

Deste entrelaçamento cultural houve também, nesta literatura, uma confluência de artes ao analisá-la a partir do conceito de intermidialidade proposto por Clüver.

> Intermidialidade é um termo relativamente recente para um fenômeno que pode ser encontrado em todas as culturas e épocas, tanto na vida cotidiana como em todas as atividades culturais que chamamos de "arte". Como conceito, "intermidialidade" implica todos os tipos de interrelação e interação entre mídias; uma metáfora frequentemente aplicada a esses processos fala de "cruzar as fronteiras" que separam as mídias". (CLÜVER, 2007, p.2)

Este fato nos encaminha a tornar válida e refletir sobre os apontamentos, em relação as artes, realizado por Dias, Armando Gens, Martins e Rosa Gens,

> as relações entre as diferentes formas artísticas devem ser promovidas em vários níveis do circuito de ensino, para que haja possibilidade de experienciar a arte, trabalhando com a sensibilidade e com a capacidade de entendimento e significação. As diversas formas de arte, se concebidas como disciplinas, devem abrir-se, em seu ensino, partindo de suas especificidades e tecendo redes de significação, contrastes e similitudes. Em suma, propor cruzamentos entre várias formas artísticas permite articular percepções e contribui para o desenvolvimento da leitura. (DIAS, ARMANDO GENS, MARTINS E ROSA GENS, 2013, p.13)

Observa-se o quanto esta arte é fonte inesgotável de conhecimento e de inspiração, abrindo-se a muitas abordagens. Assim, a escola pode contribuir para uma ampliação dos saberes dos alunos sobre a cultura brasileira, para a valorização de expressões artísticas populares e para a percepção de como as artes se constroem no diálogo entre expressões passadas e presentes, ganhando novas feições a partir das novas tecnologias que surgem.

Os estudos de mídias na área das Letras parte do pressuposto do termo não se referir somente aos meios de comunicação de massa (análise realizada a partir dos termos em alemão *Medium/Medien*), mas também a objetos de investigação diversos (MÜLLER, 2009) como, por exemplo, a relação entre a tradição oral dos *aedos* na Grécia e as epopeias homéricas e o entrecruzamento da literatura com diversas outras artes.

Os estudos intermidiáticos permitem direcionar esse novo olhar para as artes em geral. Ao classificar as artes enquanto mídias observa-se um novo modo de análise para o cordel. Este olhar intermidiático traz uma discussão de como as artes/mídias se relacionam uma com as outras; a influência deixada, por exemplo, da pintura, da música, do teatro, no cinema; as diversas artes/mídias envolvidas em uma ópera – dança, música, teatro; na música, o entrecruzamento entre a voz do poeta, as imagens fornecidas por esta voz, a sonoridade e assim por diante. No campo das artes plásticas, analisa-se a pintura, a xilogravura com todos os seus constituintes como mídias (desenho, entalhe e pintura). Ao trazer esta reflexão sobre o conceito de arte, este estudo tende a flexibilizar a hierarquia existente entre as diversas obras de arte, uma vez que a palavra mídia já retira essa carga erudita sugerida pela palavra arte.

Irina Rajewsky propõe três “subcategorias” de intermidialidade fornecendo suas bases teóricas. A primeira seria a combinação de mídias, trata-se do diálogo entre mídias, uma determinada mídia traz dentro de si outras mídias; grande parte dos produtos culturais, desde as danças e canções rituais pré-históricas até muitos textos eletrônicos digitais estariam nesta categoria; é o caso da ópera, do cinema e do próprio cordel. A segunda seria a referência midiática, trata-se de textos de uma mídia citada ou evocada de maneiras muito variadas e pelos mais diversos motivos e objetivos; textos

específicos ou qualidades genéricas de uma outra mídia, fenômeno conhecido como intertextualidade. A terceira seria a transposição midiática, trata-se de transformar um texto composto em uma mídia em outra de acordo com as possibilidades materiais e as convenções vigentes dessa nova mídia; um romance transposto para o cinema ou vice-versa.

Fazer um estudo da mídia cordel é investigar as combinações midiáticas abarcadas por esta literatura, desde a sua forma de composição até chegar a sua forma de divulgação. O cordel é musicalidade, dança, dramatização, pintura, escultura, texto. É uma quebra de fronteiras artísticas para formar uma única mídia. É investigar também as referências midiáticas trazidas por esta literatura, muitos poetas fazem referências a mitologia, a outros textos anteriores a eles, a poetas entre outras referências. E é investigar a transposição midiática, hoje temos histórias escritas em cordel transpostas para o cinema, como é o caso do filme *O homem que virou suco* (1981) de João Batista de Andrade; romances e contos transpostos para o cordel, como *O Alienista, A Cartomante* ambos de Machado de Assis e *Romeu e Julieta* de Shakespeare.

O cordel, a partir desses estudos, mostra-se uma literatura, por si só, intermidiática e ao aparecer em outras mídias (cinematográfica, teatral, musical, televisiva) colabora para manter esse diálogo intermidiático entre as artes. Os estudos realizados por Edilene Matos (2008), mostram a necessidade de (re)ver uma nova terminologia para o cordel, de forma a se elevar, ou na contramão dos estudos literários, igualar esta literatura a dos "cânones" consagrados e nunca violados.

> No tratamento do assunto, Geneviève Bollème considera a literatura popular como uma literatura problemática, já que bastarda, mestiça, ilegítima, pois nem sequer tem nome próprio. Cria-se, assim, um impasse terminológico, que dificulta o acesso sem preconceitos a esse tipo de literatura, sem rotulações estabelecidas a priori, como é o caso da referida oposição erudito/popular. (MATOS, 2008, p.78)

Tratar a Literatura de Cordel de forma pejorativa, diminuindo seu real potencial, limita os estudos da nossa Literatura Brasileira. Não incluir a nossa Literatura Oral nos estudos literários brasileiro, visto as fortes contribuições promovidas por esta arte no que se refere às referências literárias, culturais e artísticas, é no mínimo silenciar essa parte lítero-cultural brasileira.

O poeta Gonçalo Ferreira da Silva também corrobora com a ideia de se fazer um estudo mais profundo desta literatura. Segundo o poeta, "florescente, principalmente, na área que se estende da Bahia ao Maranhão esta maravilhosa manifestação da inteligência brasileira merecerá, no futuro, um estudo mais profundo e criterioso de suas peculiaridades particulares" (SILVA, 2017, p.13).

Pensar a Literatura de Cordel na contemporaneidade como "mídia", já é pensar o cordel não mais como uma forma artesanal como quando foi transformado no Nordeste. Com o avanço da

tecnologia, essa arte/mídia passou a ser transmitida de forma diferente dos tempos passados. A xilogravura, arte/mídia que acompanha os folhetos, agora é computadorizada. O próprio filho de Ariano Suassuna, Manuel Dantas Suassuna, no que se refere às ilustrações utilizadas em livros, como o *Sedutor do Sertão ou o caso da Malvada* de Ariano Suassuna, diz ter feito as imagens no computador, tomando como base os traços xilográficos por não dispor de tempo para talhar a imagem na madeira. Evoluiu a tecnologia, evoluiu as artes/mídias.

Assim sendo concebido, o cordel, tanto na sua composição quanto na sua estrutura, pode ser pensado, no que se refere aos estudos intermidiáticos, como uma metamídia. Uma mídia *per se* que se materializa na mídia folheto abarcando em sua constituição artes outras denominadas mídias como: a oralidade, a musicalidade, a teatralidade e a própria literatura. Cabe ainda mencionar, o cordel pode ser apreciado através de outras mídias (meios de comunicação), ou seja, a Literatura de Cordel é uma mídia transcendente no sentido de ir além, ao ser analisada, encontramos dentro de si tantas outras mídias e a apreciamos dentro de outras mídias (cinema, música, teatro, ópera, dança, rádio e pela internet).

Constituindo-se como um gênero literário intermidático, a Literatura de Cordel, além das abordagens relativas à interpretação textual, pode ser um elemento contribuidor no processo de ensino-aprendizagem proposto por Vygotsky (1991). Partindo dos seus conceitos sobre instrumento (componente colocado entre o indivíduo e o ambiente) e o signo (componente exclusivamente humanos, funcionam como instrumentos na esfera psicológica), o cordel estaria para o ensino das interrelações midiáticas de uma obra assim como estaria a linguagem para a compreensão de mundo pelo sujeito. O professor-mediador ou outra pessoa que estivesse nesta posição de contribuir com o aprendizado do aluno, utilizaria a Literatura de Cordel para despertar essa nova visão sobre a interrelação das artes dentro de um determinado universo artístico.

Desta forma, reafirma-se a epígrafe deste artigo, o cordel tem muito a ser cantado, uma arte inesgotável de conhecimento. Se uma criança consegue desenvolver seu letramento a partir dos folhetos, isso vem corroborar para o passo inicial dos estudos literários no Ensino Médio: principiar com a Literatura de Cordel.

4- RESULTADO E DISCUSSÃO: Descrevendo uma prática intermidiática

Com o intuito de demonstrar na prática como esta pesquisa pode apresentar resultados favoráveis no que se refere a apropriação dos alunos, através da Literatura de Cordel, sobre os primórdios da Literatura Brasileira, será apresentado um breve resultado deste estudo no Ensino Fundamental II.

Após uma rápida entrevista sobre o conhecimento dos alunos sobre esta arte, apresentou-se todo o contexto desta literatura, suas especificidades e considerações. Em seguida, realizou-se uma explicação destes poemas através da música-cordel de Francisco Diniz, *Literatura de Cordel*, a partir desta exposição mostrou-se como a mídia cordel se relaciona com a mídia música.

Em um segundo momento, foi trabalhado o cordel *O Batizado do Gato* do cordelista Arievaldo Viana com o intuito de demonstrar as interrelações midiáticas com o filme *O Auto da Compadecida* de Guel Arraes, obra baseada no livro homônimo de Ariano Suassuna e o folheto *O enterro do cachorro* de Leandro Gomes de Barros. Tomando como base os ensinamentos de Vygotsky (1991), de uma forma lúdica, refletiu-se sobre as várias artes entrelaçadas na produção do cordel *O Batizado do Gato*, de forma que os alunos conseguiram identificar as artes em jogo e transpor para um formato teatral a cordel em análise.

Este primeiro resultado mostrou como a Literatura de Cordel tende a ser uma arte contribuidora no processo de aquisição e assimilação das artes e culturas envolvidas dentro de tantas outras artes que *a prior* não são identificadas.

5- CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Retomando a epígrafe deste artigo, podemos afirmar que este estudo é um dos diversos cantares da Literatura de Cordel. É apenas uma parte de uma arte multifacetada com abertura para amplas leituras. Reconhecer este intercâmbio artístico e cultural é ao mesmo tempo um mergulho nos primórdios de nossa literatura, de nossa cultural e de nossas artes.

Herdada, mas não copiada. O cordel brasileiro traz dentro de si marcas genéticas de civilizações anteriores a sua. E no processo de união e separação com outras culturas foi se (re)construindo possibilitando uma criação literária ímpar construída em solos brasileiros. Esta literatura ainda apresenta muitos caminhos a serem trilhados, desbravados, tais possibilidades irão contribuir neste processo contínuo do saber, seja no ensino como um todo, seja nas áreas afins.

Este breve estudo pretende auxiliar, ainda que de forma parcial, aos percursos possíveis acarretados pelos estudos mais sistemáticos em relação ao cordel. Uma literatura classificada como tosca, primitiva, mostra-se significativa quando uma nova abordagem lhe é conferida.

Os estudos intermidiáticos revigoram e demonstram como esta literatura precisa ser estudada, debatida, refletida para que não cheguem somente às nossas escolas as abordagens relativas aos padrões da elite, segmentando ainda mais o ensino. Possuímos uma cultura brasileira multicultural, uma Literatura Brasileira oral e escrita, artes que se transpõem ampliando o universo de significados possíveis. Desta forma, é preciso dar *voz* a esta literatura, fazê-la ecoar dentro do sistema educacional brasileiro.

Mostrar e expandir o acesso a esta literatura é possibilitar mais um modo de leitura e de compreensão dos entrelaces das artes como um todo. Como afirma Clüver (2007, p.41), os "modos de recepção ou leitura de textos verbais, visuais e musicais dependem muito, é claro, da educação e formação de cada indivíduo". Ampliando o campo de contato dos alunos com tantas outras artes alijadas das Letras, maior será o nível de recepção e conhecimento de mundo de uma obra pelos discentes.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. **Histórias de cordéis e folhetos**. Campinas/ São Paulo: Mercado das letras, 1999.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 20 de jan. de 2020.

CANCLINI, Nestor García. **Culturas híbridas: Estratégias para Entrar e Sair da Modernidade;** tradução Heloísa Pezza Cintrão, Ana Regina Lessa; prefácio à 2ed.Gêneses. 4ed. – São Paulo: Edusp, 2003.

CLUVER, Clauss. **Intermidialidade**. Pós: Belo Horizonte, v.1, n. 2, p. 8 – 23, nov, 2011. Disponível em: <https://www.eba.ufmg.br/revistapos/index.php/pos/article/view/16/16. Acesso em 15 maio 2019.

CURRAN, Mark. **História do Brasil em cordel.** São Paulo: EDUSP, 2009.

DIAS, Ana Crelia; GENS, Armando; MARTINS, Georgina; GENS, Rosa. **Além das fronteiras: literatura, ensino e interdisciplinaridade.** Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2013.

DINIZ, Thais Flores Nogueira; VIEIRA, André Soares. **Intermidialidade e estudos interartes: desafios da arte contemporânea.** Belo Horizonte: FALE/UFMG, v.2, 2012.
DOMINGUES, Petrônio. Cultura popular: as construções de um conceito na produção historiográfica. **História**, Franca , v. 30, n. 2, p. 401-419, Dec. 2011 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010190742011000200019&lng=en&nrm=iso>. access on 04 Aug. 2020. http://dx.doi.org/10.1590/S0101-90742011000200019.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Oralidade e a mediação do outro: práticas de letramento entre sujeitos com baixos níveis de escolarização – o caso cordel**. In Educ. Soc. Campinas, vol. 23, n. 81, p. 115-142, dez. 2002. Disponível em http:/www.cedes.unicamp.br

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura um conceito antropológico.** Rio de janeiro: Zahar, 1986.

MATOS, Cláudia Neiva de. **A poesia popular na República das letras.** Rio de Janeiro: FUNARTE, UFRJ, 1994.

MÜLLER, Adalberto. Além da literatura, aquém do cinema? Considerações sobre a intermidialidade. **Outra Travessia**, Florianópolis, n. 7, p. 47-53, nov. 2009.

RIBAS, M.C.C. **Literatura e(m) cinema: breve passeio teórico pelos bosques da adaptação**. ALCEU. Revista de Comunicação da PUC-Rio. v. 14 - n.28 - p. 117 a 128 - jan./jun. 2014.

RODRIGUES-PINTO, Maria Isaura. **Memórias (não) hegemônicas e interações culturais no cordel do Brasil.** In Linguagem em (Re)vista. Niterói, v. 10, n. 20, p. jul.-dez./2015.
SILVA, Gonçalo Ferreira da. Entrevista concedida à Biblioteca Florescer. Rio de Janeiro, 17jun. 2017.

VIANA, Arievaldo. **Acorda Cordel na sala de aula. 2** ed. Ceará: Tupynanquim / Queima-Bucha, 2010.

VYGOTSKI, L. S. **Interação entre aprendizado e desenvolvimento**. In: COLE, Michael; JOHN-STEINER, Vera; SCRIBNER, Sylvia; SOUBERMAN, Ellen (orgs). A formação social da mente. Tradução: NETO, José Cipolla; BARRETO, Luis Silveira Menna; AFECHE, Solange Castro. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

EIXO 2: GT 7 - ENSINO-APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO

Apresentação do Gt:

Este Gt apresentará trabalhos a partir dos principais conceitos e fundamentos teóricos, bem como as práticas docentes que norteiam os processos de avaliação de aprendizagem na educação básica e no ensino superior. Visa ainda estudar as principais correntes de pensamento que investigam estes processos de avaliação de forma indissociável com as teorias que tratam do estudo da didática e do processo de ensino-aprendizagem.

Coordenador do Gt:

Profa. Ms. Niédja Ferreira dos Santos
Dra Karen Guedes Oliveira

31/JUL e 1 e 2/AGO 2020
IV CONEPI
IV CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO & PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES
conepi.contatosempreendimentos.com.br
Evento 100% Online

DESENHO E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PROPOSTA DE AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

SANTOS, Maria José Feitosa dos
Secretaria Municipal de Educação de Aracaju
feitosamj@gmail.com

SANTOS, Diana Viturino
Secretaria Municipal de Educação de Aracaju
dianaviturino@yahoo.com.br

LIRA, Núbia Josania Paes de
Secretaria Municipal de Educação de Aracaju
nubiapaesdelira@yahoo.com.br

RESUMO

Este artigo tem como objetivo descrever a elaboração e aplicação de um instrumental para a avaliação diagnóstica, destinada à pré-escola, que visa acompanhar o processo de desenvolvimento da criança, por meio do desenho e dos seus primeiros traços como tentativa de representação da escrita. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), as instituições devem criar procedimentos para o acompanhamento do trabalho pedagógico e avaliação do desenvolvimento das crianças, para tanto faz-se necessário utilizar múltiplos registros constituindo um material pedagógico que evidencie a trajetória percorrida por cada criança e pelo grupo, permita conhecer os processos de desenvolvimento e aprendizagem infantil e possibilite reflexões acerca do trabalho educativo. Deste modo, com a finalidade de acompanhar o percurso formativo contínuo e progressivo das crianças, propõe-se um instrumental para análise da escrita e do desenho. Optou-se em abordar essas linguagens, dentre as múltiplas linguagens que as crianças têm direito a acessar nessa etapa de ensino, pois entende-se que a análise desses dois aspectos permite compreender melhor a criança, seu modo de pensar e se expressar em diferentes momentos do seu desenvolvimento. Trata-se de um estudo descritivo, qualitativo, do tipo relato de experiência realizado no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de Aracaju/SE. Para alcançar o objetivo do trabalho, utilizou-se como estratégias metodológicas a análise bibliográfica, documental e pesquisa de campo. Por meio da pesquisa bibliográfica foram identificadas diferentes teorias que descrevem fases de desenvolvimento do desenho - Luquet (1969); Lowenfeld; Brittain (1977); Iavelberg (2017), dentre outros e da escrita - Ferreiro; Teberosky (1999) e Ehri (2013). Além disso, realizou-se a análise de documentos oficiais que normatizam a Educação Infantil com a finalidade de identificar orientações para avaliação e concepções de linguagem escrita. Após o estudo dos diferentes aportes teóricos elegeu-se a teoria psicogenética de Ferreiro e Teberosky (1999) e o trabalho de Luquet (1969). A escolha dessas teorias deu-se pela possibilidade de se correlacionar as construções entre os processos de desenho e escrita conforme exposto por Pillar (2012). Cabe ressaltar, que não se trata de classificar as crianças, mas de entender e evidenciar a trajetória que elas percorrem no processo de construção dessas linguagens. A

segunda etapa do estudo, envolveu a elaboração de um instrumental para a avaliação diagnóstica composto por: 1) Uma proposta de referencial para análise do desenho e da escrita; 2) Um instrumento de avaliação diagnóstica; 3) Sugestões para o uso do instrumento, registro e análise das produções das crianças. A última etapa consistiu na aplicação da proposta em uma turma de pré-escola de uma instituição de ensino da rede. Com essa proposta, espera-se fornecer um instrumento sistemático e simplificado que viabilize a análise do desenho e da escrita por professores (as) da Educação Infantil.

Palavras-chave: Avaliação na Educação Infantil. Desenho. Escrita.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objeto de análise a avaliação na Educação Infantil. No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei 9394/96) em seu Art. 31 prevê que "Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental" (BRASIL, 1996).

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) cabe as unidades de ensino criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de selecionar, promover ou classificar, realizando para tanto observação das crianças nas brincadeiras, interações e atividades do cotidiano, múltiplos registros (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.) e documentação específica que evidencie os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança nessa etapa da educação básica (BRASIL, 2010). Observa-se, portanto, que de acordo com a legislação educacional a avaliação na educação infantil envolve duas principais orientações a utilização de múltiplas formas de registro e a documentação pedagógica.

A discussão acerca das práticas avaliativas na escola da infância, exige, em primeiro lugar, um olhar atento para as concepções de criança e de educação infantil previstas nos documentos oficiais para que se promovam procedimentos adequados a tais perspectivas. De acordo com a LDB a Educação Infantil tem como objetivo o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 (cinco) anos e 11 meses, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social (BRASIL, 1996). A concepção de criança prevista nas DCNEI indica ser essa um

> Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura *(*BRASIL, 2010, p. 12).

A partir de tais concepções pode-se afirmar o caráter eminentemente formativo da avaliação na educação infantil, compreendida como uma ação contínua e interpretativa, voltada mais para os processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças do que para os resultados.

Diante disso, propõe-se um instrumental para a avaliação diagnóstica, destinada à pré-escola, que visa acompanhar o processo de desenvolvimento da criança, por meio do desenho e dos seus primeiros traços como tentativa de representação da escrita. A avaliação na perspectiva diagnóstica como ressalta Luckesi (2011, p.115) constitui-se "(...) um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista *tomar decisões* suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem".

Dentre as múltiplas linguagens que as crianças têm o direito de acessar na Educação Infantil elegeu-se, como objeto de coleta de dados e avaliação, o desenho e a escrita. A linguagem escrita e o desenho constituem-se sistemas de representação, que conservam entre si uma relação de interdependência. De acordo com Pillar (2011) a análise dessas duas linguagens e de suas relações contribui para que o (a) professor (a) compreenda melhor a criança, como ela processa a construção do conhecimento e os diferentes modos de abordar essas linguagens em cada momento do seu desenvolvimento.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Descrever a elaboração e aplicação de um instrumental para a avaliação diagnóstica, destinada à pré-escola, que visa acompanhar o processo de desenvolvimento da criança, por meio do desenho e dos seus primeiros traços como tentativa de representação da escrita.

1.1.2 Objetivos específicos

Discutir sobre o conceito, finalidades e práticas de avaliação na Educação Infantil;

Compreender como se processa a construção do conhecimento no desenho e na escrita de acordo com diferentes perspectivas teóricas.

2 METODOLOGIA

Trata-se de um estudo descritivo, qualitativo, do tipo relato de experiência realizado no âmbito da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Aracaju/SE, por meio da Coordenadoria de Educação Infantil. Para alcançar os objetivos do trabalho, utilizou-se como estratégias metodológicas a análise bibliográfica, documental e pesquisa de campo.

A pesquisa bibliográfica envolveu o levantamento de diferentes teorias que descrevem fases de desenvolvimento do desenho e da escrita. E a análise documental centrou-se nos documentos oficiais que normatizam a Educação Infantil com a finalidade de identificar concepções e orientações tanto para avaliação do processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança quanto para o trabalho pedagógico com a linguagem escrita. A segunda etapa do trabalho, envolveu a elaboração de um instrumental para a avaliação diagnóstica a ser discutido com professores (as) e coordenadores (as).

A última etapa do estudo abrangeu o acompanhamento da ação *in loco*, foram realizadas três avaliações diagnósticas em uma turma de pré-escola, de uma instituição[131] da rede, composta por vinte crianças de cinco anos.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para propormos uma avaliação diagnóstica que permitisse a coleta de dados acerca do desenvolvimento do desenho e da escrita nas crianças pré-escolares foi necessário estudar os processos de construção de cada uma dessas linguagens. Para tanto realizou-se um levantamento de estudos sobre os desenhos das crianças, sendo constatadas diferentes perspectivas teóricas. Diante das limitações impostas a esse trabalho foram privilegiados autores considerados referência no assunto.

Na década de 1970, a teoria psicogenética proposta por Ferreiro e Teberosky mostra que muito antes de serem formalmente ensinadas a ler as crianças já começam a apropriar-se de conhecimentos sobre a língua escrita elaborando suas próprias ideias acerca dos sinais escritos. Segundo Ferreiro

[131] A escolha da referida turma se deu através de um convite, durante uma reunião pedagógica, em que uma das professoras, expressou seu interesse em participar dessa experiência.

(2011), aproximadamente aos quatro anos as crianças já são capazes de aplicar critérios para presumir que determinada marca gráfica possa ou não ser lida. Assim, por exemplo, observou-se o estabelecimento de dois critérios primordiais pelas crianças, o primeiro é que é preciso uma quantidade suficiente de letras para que se possa ler, assim uma palavra com menos de três letras não pode ser lida, o segundo que é necessária uma variedade de caracteres, ou seja, não é possível ler palavras com letras repetidas.

No tocante à escrita, Ferreiro e Teberosky (1999) categorizam as primeiras tentativas de escrita das crianças em dois tipos: 1) traços ondulados contínuos (tipo emes em letra cursiva) e 2) pequenos círculos ou linhas verticais. A pesquisa realizada pelas autoras com crianças entre 4 e 6 anos permitiu definir cinco níveis de escrita. O primeiro nível, denominado de garatuja, é marcado pela diferenciação entre o desenho e a escrita. Nesse sentido, escrever consiste na reprodução dos traços típicos da escrita, assim a criança fará grafismos separados entre si como linhas curvas e retas, se a forma que lhes foi apresentada é a escrita de imprensa, e grafismos ligados entre si com uma linha ondulada se o modelo que teve acesso foi a letra cursiva.

No segundo nível, pré-silábico, a forma dos grafismos das crianças fica mais próxima às letras. Ao escrever uma palavra a criança determina critérios relacionados a quantidade de grafias (nunca menor que três letras) e a variedade de grafias (não repetição de letras) sem, no entanto, estabelecer uma correspondência com seus valores sonoros. Já o terceiro nível, denominado de silábico, tem como características a tentativa de dar um valor sonoro a cada uma das letras que forma uma palavra, nesse sentido cada letra equivale a uma sílaba, conforme Ferreiro e Teberosky (1999) esse nível pode ser apresentado em duas fases: a primeira sem valor sonoro e a segunda com valor sonoro. O nível quatro, silábico alfabético, marca a passagem da hipótese silábica para a alfabética, nesse momento a criança já consegue analisar a sílaba em suas unidades menores (os fonemas). Deste modo, ora a criança escreve a palavra utilizando uma letra representando cada sílaba, ora cada letra representa um fonema da sílaba. Ao chegar ao nível cinco, o alfabético, a criança consegue, de forma sistemática, realizar uma análise sonora dos fonemas das palavras que irá escrever. Esse consiste no final do processo de compreensão do sistema de escrita.

Como vimos, a perspectiva psicogenética enfatiza os processos cognitivos da criança no decorrer de sua evolução até o princípio alfabético da escrita, sendo os níveis de apropriação desse sistema identificados a partir de hipóteses e conceitos que a criança elabora por meio da sua interação com a escrita.

Cardoso-Martins; Corrêa e Marchetti (2008) ao estudarem a relação entre o conhecimento do nome das letras e o desenvolvimento inicial da escrita sugerem que ao contrário dos estágios pré-silábico e silábico propostos por Ferreiro e Teberosky (1999) uma explicação mais apropriada da evolução inicial da escrita consistiria em pensar em fases demarcadas, essencialmente, pela habilidade das crianças de representar os sons na pronúncia das palavras por letras foneticamente adequadas. Tal perspectiva, conforme as autoras, é apresentada no modelo de Ehri que propõe quatro fases no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. São elas: 1) pré-alfabética; 2) semi-alfabética ou parcialmente alfabética; 3) alfabética completa e 4) alfabética consolidada.

Na fase pré-alfabética, as crianças ainda não conhecem o nome e os sons das letras sendo assim, a sua produção escrita representa letras arbitrárias, ou seja, que não possuem nenhuma relação com os sons observados na pronúncia das palavras. Na fase parcialmente alfabética, à proporção que as crianças aprendem o nome e o valor sonoro de algumas letras elas conseguem representar alguns sons na palavra, geralmente o som inicial ou final e, frequentemente, os nomes de letras observados na forma oral das palavras.

A fase plenamente alfabética é marcada pelo desenvolvimento da consciência fonêmica, a criança demonstra dominar a maior parte das correspondências fonema-grafema, conseguindo ler qualquer palavra e escrever palavras representando todos os fonemas, ainda que não siga todas as normas e convenções. Na última fase, alfabética consolidada, a criança já é capaz de reconhecer padrões ortográficos maiores como, por exemplo, sílabas, morfemas e regras ortográficas sendo capazes de ler e escrever palavras polissílabas de forma mais rápida e correta (EHRI, 2013; CARDOSO-MARTINS; CORRÊA; MARCHETTI, 2008).

Observa-se que diferente de Ferreiro e Teberosky que se preocupam em compreender a evolução do pensamento da criança sobre a natureza da escrita, Ehri parte do nível de conhecimento da criança sobre o sistema alfabético de escrita o objetivo é “identificar as conexões que vão sendo estabelecidas entre os sons das palavras e sua representação alfabética” (SOARES, 2017, p. 77).

Cabe destacar, que esses estágios ou fases não podem ser adotados de forma rígida, pois as crianças não utilizam apenas uma estratégia para resolver problemas, elas testam várias possibilidades. Essas estratégias, portanto, coexistem, mas em determinado momento do desenvolvimento é possível que uma delas predomine mais do que outras.

Assim como ocorre com a escrita, existem diferentes teorias sobre o desenvolvimento do desenho infantil. Corroboramos com a concepção de desenho explicitada por Pillar (2012, p. 43) que compreende o desenho como "[...] o trabalho gráfico da criança que não é resultado de uma cópia,

mas da construção e da interpretação que ela faz dos objetos, num contexto sociocultural e em uma época".

Georges-Henri Luquet (1913) foi o primeiro estudioso a organizar em etapas o grafismo infantil a partir do estudo longitudinal que realizou com sua filha e da análise de inúmeros desenhos de crianças. Conforme esse autor, inicialmente, o desenho é para a criança como um jogo que ela se dedica com prazer, constituindo-se um fim em si mesmo, esse interesse despretensioso vai, aos poucos, dando lugar a uma ação premeditada quando a criança percebe que seu desenho pode representar algo real. O realismo, nessa perspectiva teórica, constitui-se uma tendência natural no processo de representação gráfica, a tese defendida é que o desenho infantil só se consolida quando a criança atinge a um nível de representação próximo a arte de um adulto (IAVELBERG, 2017).

São quatro os estágios de desenvolvimento do desenho propostos por Luquet: 1) Realismo Fortuito (por volta dos 2 e 3 anos) - nessa fase, a criança faz riscos no papel, sem a intenção de produzir imagens ou de representar algo; 2) Realismo falhado (por volta dos 3 e 4 anos) – a criança já tenta representar algo, exagera as dimensões, mas não consegue estabelecer relações entre as partes e o todo; 3) Realismo Intelectual (por volta dos 5 aos 7 anos) - o desenho da criança já possui todos os elementos reais do objeto, mas ela desenha o que sabe que existe e não o que ela vê; 4) Realismo Visual (entre 8 e 9 anos) – a criança desenha o que vê, da forma como vê utilizando-se da perspectiva. O desenho se assemelha, portanto, à fotografia do objeto desenhado (SALLES; FARIAS, 2012).

Após Luquet vários estudiosos realizaram classificações do desenvolvimento gráfico infantil conforme parâmetros sociais, culturais, psicológicos ou pedagógicos. Teóricos como Lowenfeld, Piaget, Berson, Kellog, dentre outros tiveram papel fundamental na constituição das bases teóricas acerca da produção gráfica das crianças. Analisar cada uma das teorias propostas foge ao escopo do presente trabalho, a título de ilustração o Quadro 1 apresenta os estágios de desenvolvimento do desenho conforme a classificação dos autores citados:

Quadro 1 – Fases do desenho infantil

LUQUET 1913	LOWENFELD 1947	BERSON 1966	PIAGET 1976	KELLOG G 1969

Realismo fortuito	Garatuja Garatuja nomeada	Vegetativo motor	Garatuja Desordenada e Ordenada	Rabiscos básicos/modelos de implantação Diagrama emergente e diagrama Formas – 2 diagramas = Combinado Desenhos – mandala radial Pictóricos – sóis, humanos, animais, vegetação, habitações, transportes
Realismo falhado	Pré-esquema	Representativo	Pré esquematismo	
Realismo intelectual	Esquema	Comunicativo	Esquematismo	
Realismo visual	Realismo		Realismo	Modelos sociais e empobrecimento da arte infantil
			Pseudo Naturalismo	

Fonte: Adaptado de IAVELBERG, 2017, p. 58

Pesquisadores brasileiros também têm colaborado com essa discussão, podemos citar, por exemplo, a contribuição de Iavelberg (2017). Essa autora propõe cinco momentos conceituais do desenho infantil que se sucedem e inter-relacionam. Esses momentos representam o que a criança pode saber e fazer em relação ao desenho diferente das perspectivas apresentadas anteriormente que apontam fases do desenho infantil por faixa etária e desenvolvimento cognitivo. De acordo com essa autora, para as crianças bem pequenas o desenho constitui-se '**Ação'**, tanto física quanto reflexiva, desenhar é rabiscar, explorar os movimentos, agir sobre determinada superfície, inicialmente os desenhos são pré-simbólicos se transformando, progressivamente, em simbólicos.

A representação de símbolos indica um momento conceitual denominado de **'Imaginação I'**, em que desenhar consiste em produzir diferentes objetos que a criança considera desenhável como sóis, bolas, peixes, etc., esses são representados inicialmente de forma desarticulada ou justaposta e distantes da superfície. O desenho que vai sendo cultivado pela criança aos poucos articula símbolos em imagens narrativas, marcando o momento conceitual chamado de **'Imaginação II'**. Depois desse momento, as crianças demonstram ter se apropriado dos códigos do desenho enquanto linguagem ou das regularidades presentes na cultura do desenho. Nesse período denominado **'Apropriação'** já é

possível observar nas produções infantis regras de representação do espaço, como também as crianças entendem que não precisa desenhar partes dos objetos reais ou irreais para que possa representá-lo assim, por exemplo, ao desenhar uma mulher grávida já não representa o bebê dentro da barriga, mas somente o volume da barriga, além disso, busca maneiras eficientes de desenhar. O último momento conceitual proposto pela autora é a '**Proposição'**, nesse momento já se tem consciência do que o desenho pode expressar (sentimentos, ideias, eventos) e as formas como ele pode apresentar-se (bidimensional, tridimensional, virtual).

Essas diferentes formas de analisar o desenho nos mostram como as crianças têm sua maneira própria de se expressar, de pensar, de registrar seus desejos, emoções e pensamentos. No entanto, como nos lembra Derdyk (2015, p. 54)

> As teorias, sem uma compreensão prática, sem uma vivência efetiva da linguagem, podem tornar-se palavras vazias, mera aplicação, escudo contra a incapacidade do adulto de penetrar num universo que lhe é tão estranho. Por outro lado, evitar teorias e conceitos seria negar a natureza epistemológica do adulto e da criança, em suas manifestações expressivas (DERDYK, 2015, p. 54).

Nesse contexto, as instituições de Educação Infantil partindo dessa reflexão entre teoria e prática precisam fortalecer os processos de observação, escuta, registro e documentação das ações desenvolvidas com e pelas crianças. Um olhar sensível e cuidadoso para esses elementos poderá contribuir para que o processo avaliativo, nessa etapa da educação básica, alcance níveis elevados de qualidade. A avaliação lançará luz para o que a criança já sabe, o que é capaz de fazer, como ela pensa, aprende e quais as diferentes formas que ela utiliza para se expressar, contribuindo, assim, para um planejamento cada vez mais adequado aos seus interesses e necessidades e ampliando as oportunidades de acesso as múltiplas linguagens, dentre elas destacamos, o desenho e a escrita.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da pesquisa bibliográfica realizada elegeu-se a teoria psicogenética de Ferreiro e Teberosky (1999) e a proposta de estágios do desenho de Luquet (1969) para compor a proposta de referencial para análise dos desenhos e da escrita infantil. A escolha dessas teorias, de base construtivista, deu-se pelo fato da avaliação diagnóstica proposta ter como objetivo a compreensão de como se realiza a construção do conhecimento nessas linguagens, como também pela possibilidade

de se correlacionar as construções entre os processos de desenho e escrita conforme exposto por Pillar (2012).

As escolas receberam um documento composto por: 1) Uma proposta de referencial teórico para a análise dos dados obtidos; 2) Um instrumento de avaliação diagnóstica; 3) Sugestões para o uso do instrumento, para registro e análise dos resultados. A primeira parte do documento explicita os objetivos da avaliação diagnóstica, orientações para aplicação (orientações gerais e específicas por turma) e para a tabulação dos dados. A segunda parte apresenta as orientações para análise dos estágios do desenho segundo Luquet (1969) e para análise dos níveis da evolução da escrita conforme Ferreiro e Teberosky (1999) e nos anexos constavam sugestões de instrumentos para a coleta dos dados que poderia ser uma folha em branco em que as crianças iriam fazer as suas produções de acordo com a solicitação do (a) professor (a) ou uma atividade estruturada composta por 3 proposições: 1) Desenhe seu brinquedo preferido; 2) Observe a imagem do bolo e desenhe a quantidade de velas que representa a sua idade. Quantas velinhas você desenhou? e 3) Agora escreva, do seu jeito, o seu nome. O (A) docente tinha autonomia para escolher o modelo que melhor atendesse as necessidades das crianças e as suas.

Optou-se por analisar o nível de evolução da escrita das crianças por meio da escrita do nome, proposta também empreendida na pesquisa desenvolvida por Ferreiro e Teberosky (1999, p. 221) para as autoras “O nome próprio como modelo de escrita, como a primeira forma escrita dotada de estabilidade, como o protótipo de toda a escrita posterior, em muitos casos, cumpre uma função muito especial na psicogênese que estamos estudando”, além disso compreende-se a escrita do nome próprio uma atividade significativa para as crianças nessa fase pré-escolar, como também que essa contribui para o desenvolvimento da identidade, autoestima, autonomia, confiança e amplia a reflexão sobre o sistema de escrita.

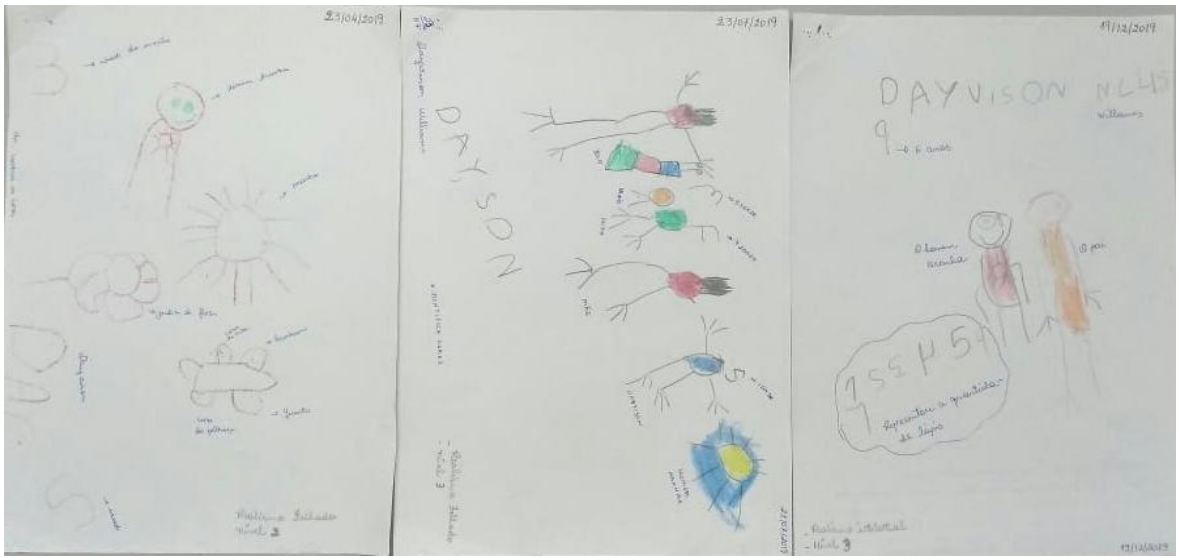
Orientou-se que o diagnóstico fosse aplicado pelo (a) professor (a) da turma e aplicado individualmente com cada criança. A criança deveria ser estimulada a realizar o diagnóstico como uma atividade de rotina, deixando-a fazer do seu jeito, sem interferência ou correção pelo (a) professor (a). Nessa perspectiva de diagnóstico não cabe que as respostas das crianças sejam corrigidas como “certa” ou “errada”. Cada produção deveria ser analisada identificando o estágio de desenvolvimento e, posteriormente, registrada na tabela “Fases do Desenvolvimento e da Aprendizagem”.

Para um melhor acompanhamento dos percursos de aprendizagem das crianças orientou-se que o instrumento fosse aplicado três vezes no decorrer do ano letivo (diagnóstico inicial, intermediário e final).

Como uma forma de verificar a aplicabilidade do instrumento realizou-se a aplicação do mesmo em uma turma da pré-escola. Inicialmente, fomos até a sala de referência e convidamos as crianças para participar de uma atividade envolvendo desenho e pintura, ressaltando a importância dessa ação. As crianças demonstraram interesse e curiosidade em querer participar. O diagnóstico foi aplicado individualmente no pátio da escola, espaço coberto, em um horário tranquilo para não dispersar a atenção das crianças.

Para realização do diagnóstico, utilizamos uma folha em branco, lápis e uma caixa de giz de cera. Em seguida, pedimos a criança para desenhar o seu brinquedo preferido, pintar, escrever o seu nome, e representar o numeral correspondente à sua idade, do seu jeito, respeitando o ritmo e o tempo necessário de cada uma. Quando a criança terminava, estimulávamos a falar sobre o que tinha feito. Ao escutarmos, íamos fazendo as anotações devidas, da maneira mais discreta possível, para preservar a originalidade e riqueza da produção. As avaliações diagnósticas foram aplicadas nos meses de abril, julho e dezembro de 2019, das 25 crianças da turma apenas 16 participaram das três avaliações, sendo dessas os dados analisados nesse trabalho. A Figura 1 apresenta o processo de desenvolvimento do desenho e da escrita de uma das crianças que participaram do estudo.

Figura 1 – Aplicação da Avaliação Diagnóstica



Fonte: Elaborada pelas autoras, 2020

Considerou-se não somente a análise das atividades em cada encontro, mas principalmente a evolução de um encontro ao seguinte. Devido a etapa de escolaridade da turma (Pré-escola), utilizou-se apenas os níveis 1,2 e 3 do desenho e da escrita, respectivamente, realismo fortuito, realismo falhado e realismo intelectual no desenho e pré-silábico (rabiscos), pré-silábico (letras aleatórias) e silábico (uma letra para cada sílaba) na escrita. O Quadro 2 apresenta os resultados das três avaliações realizadas:

Quadro 2 – Resultados da Avaliação Diagnóstica na Pré-escola

Estágios/Níveis	**I Diagnóstico (23/04/2019)**			**II Diagnóstico (23/07/2019)**			**III Diagnóstico (19/12/2019)**		
Estágios do Desenho									3
Níveis da evolução da escrita		0				0			4

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2020

Observou-se, uma progressão significativa, tanto nos estágios do desenho, quanto nos níveis da evolução da escrita, isto é, ao final do ano nenhuma criança se encontrava no nível 1. Diante dos resultados, verifica-se que mais de 80% da turma demonstrou compreender a hipótese silábica da evolução da escrita (nível 3), entendendo que as letras representam a parte sonora das palavras. No entanto, é relevante destacar que a utilização da avaliação diagnóstica proposta não se encerra neste momento. Além de preencher a ficha com o quantitativo de crianças em cada nível o (a) professor (a), enquanto pesquisador (a), precisa questionar sobre quais as estratégias de representação a criança utilizou para se apropriar dessas linguagens? Quais representações de forma e espaço a criança demonstra possuir no seu desenho? Dentre tantas outras questões que irão nortear a análise das produções infantis. É esse olhar investigativo do professor, essa observação do todo e não, apenas, de partes isoladas que se constitui o cerne de todo processo de avaliação na Educação Infantil. A análise qualitativa permitirá interpretar, do ponto de vista das construções das crianças, cada um dos processos envolvidos no desenvolvimento do desenho e da escrita.

Na análise do desenho, por exemplo, é importante observar as intenções e interpretações de cada criança, considerar o seu repertório gráfico, as variações das formas, inclusão de detalhes,

combinações propostas, diferenças nas dimensões e na orientação das formas, o modo como ela organiza estas formas no espaço, dentre outros aspectos cuja observação vai dar elementos para que o (a) professor (a) crie as condições necessárias para o desenvolvimento dessa linguagem (PILLAR, 2012).

Na avaliação da escrita, a mediação realizada pelo (a) docente constitui-se elemento essencial. Será a conversa com a criança, o pedido para que ela dê explicações, justifique suas respostas que formará todo um arcabouço necessário para que a escrita seja, realmente, analisada a partir das construções e interpretações das crianças. Deste modo, os dados gerados permitirão pensar na organização de um trabalho pedagógico que fomente o interesse pela linguagem escrita. Conforme as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) o trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil envolve

> [...] a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em *escritas espontâneas*, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua. (BRASIL, 2017, p. 40).

Como ressaltam Brandão e Rosa (2011), é comum, nas salas de Educação Infantil, observarmos atividades de conversa, hora da novidade, contação de histórias, entre outras situações que buscam estimular o desenvolvimento da linguagem oral. Nestes momentos, as crianças ampliam suas habilidades de uso de linguagem, aprendem a estruturar textos oralmente, a ouvir com atenção e responder de modo ativo às perguntas que lhes são feitas.

Além disso, o trabalho com a linguagem escrita pode envolver produção de textos (coletivos ou individuais, tendo a professora como escriba) com diferentes finalidades, leitura em voz alta de histórias e outros gêneros discursivos, memorização e recitação de poesias e parlendas, estímulo à participação nas atividades de chamada utilizando cartões com o nome das crianças escritos com letra bastão, estímulo para que elas assinem seu nome nas situações em que isso se faça necessário, entre outras possibilidades voltadas a ampliar a inserção das crianças no mundo letrado.

Em resumo, é possível organizar as práticas pedagógicas com vistas ao desenvolvimento da língua escrita na educação infantil em três eixos: 1) Ações de leitura utilizando diversos gêneros

textuais (leitura de poemas, fábulas, contos de fada, cordéis, entre outros gêneros literários); 2) Produção de texto em situações reais de comunicação escrita e 3) Reflexão sobre a língua por meio de brincadeiras com as sonoridades das palavras.

Em relação ao desenho, cabe destacar a relevância desse para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, sendo o trabalho com essa linguagem na Educação Infantil tão importante quanto o trabalho com a oralidade, a escrita e a psicomotricidade. Assim, quanto mais qualificadas forem as propostas e os registros da expressão gráfica mais elementos o (a) docente irá dispor para dar continuidade ao trabalho pedagógico. Para subsidiar o planejamento pedagógico dos (as) professores (as) propõe-se que para estimular o desenvolvimento do desenho infantil sejam realizadas atividades de 'desenho livre' todos os dias; que se amplie a experiência de desenhar e sejam promovidos desafios que proporcionem maiores conquistas, como por exemplo, desenhar em diferentes planos e superfícies, com diferentes riscadores, etc. e que o (a) professor (a) ofereça orientação didática adequada para que as crianças não tenham medo de criar, impulsionando, assim, o desenvolvimento do desenho desde a entrada da criança na instituição de Educação Infantil.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo central desta proposta foi propiciar subsídios para a avaliação diagnóstica da aprendizagem e do desenvolvimento da criança na Educação Infantil, com foco na linguagem escrita e no desenho. A exposição dos argumentos apresentados evidenciou a relevância atribuída a avaliação nesse nível de ensino. Espera-se que o instrumental proposto sirva como um ponto de partida para que as escolas possam promover processos avaliativos cada vez mais qualificados. Embora seja necessário reconhecer as limitações por ele apresentadas.

A partir da atividade *in loco* realizada sugerimos que os (as) professores (as) filmem ou gravem áudios no momento da realização da avaliação diagnóstica, pois assim poderão dispor de mais elementos para fazer a análise das produções das crianças já que poderão captar as intenções e interpretações que a criança produz sobre os seus desenhos e escritas enquanto se apropriam dessas linguagens.

O caráter, eminentemente, formativo da avaliação na Educação Infantil exige uma diversidade de instrumentos de coleta de dados, como também uma observação atenta do (a) professor (a) acerca das manifestações das crianças, dos interesses e das necessidades dos pequenos. A compreensão da

criança como sujeito protagonista no processo de ensino-aprendizagem também deve estar presente na avaliação. O ato de avaliar, nesse sentido, não pode se concentrar, exclusivamente, nas mãos do (a) docente, mas também precisa envolver as crianças tanto no processo de seleção dos dados como de leitura e análise.

Por fim, cabe destacar a relevância de que o (a) professor (a) da Educação Infantil compreenda os sistemas de desenho e de escrita e seus distintos níveis de construção, como também os diferentes momentos conceituais que passam as crianças no processo de apropriação desses objetos de conhecimento.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. **Ler e escrever na Educação Infantil**: discutindo práticas pedagógicas. BH: Autêntica Editora, 2011.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2017.

CARDOSO-MARTINS; Cláudia; CORRÊA, Marcela Fulanete; MARCHETTI, Patrícia Maria Torres. O conhecimento do nome das letras e o desenvolvimento inicial da escrita: o caso do português do Brasil. In: MALUF, Maria Regina; GUIMARÃES, Sandra Regina Kirchner (Orgs.). **Desenvolvimento da linguagem oral e escrita**. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho**: desenvolvimento do grafismo infantil. 5 ed. Porto Alegre: Zouk, 2015.

EHRI, Linnea C. Aquisição da habilidade de leitura de palavras e sua influência na pronúncia e na aprendizagem do vocabulário. In: MALUF, Maria Regina; CARDOSO-MARTINS, Cláudia (Orgs.). **Alfabetização no século XXI**: como se aprende a ler e a escrever. Porto Alegre: Penso, 2013.

FARIA, Vitória; SALLES, Fátima. **Currículo na Educação Infantil**. São Paulo: Scipione, 2007.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. 26 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IAVELBERG, Rosa. **O desenho cultivado da criança**: prática e formação de educadores. 2 ed. ver. ampl. Porto Alegre: Zouk, 2017.

LOWENFELD, V., BRITTAIN, W. L. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou,1977.

LUQUET, Georges-Henri. **O desenho infantil**. Barcelona: Porto Civilização, 1969.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**: Estudos e proposições. 22 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PILLAR, Analice Dutra. **Desenho e escrita como sistemas de representação**. 2. ed. rev. ampl. Porto Alegre: Penso, 2012.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2017.



CONCEPÇÃO DOS ESTUDANTES SOBRE METODOLOGIAS ALTERNATIVAS NO ENSINO DA TABELA PERIODICA.

RODRIGUES, Maria Regilane de Sousa
Secretária de educação do estado do ceará
regilaneacop@hotmail.com

MEDEIROS, Laiana da Silva
Secretária de educação do estado do ceará
laianamedeiros@yahoo.com.br

RESUMO

O ensino e aprendizagem da tabela periódica é sempre um desafio na Educação Básica. Isso se dá, muitas vezes, por conta da ainda abordagem apenas tradicional de ensino. Os alunos não sentem interesse e não percebem sua aplicação prática no cotidiano. Contudo uma forma de tentar superar esse problema é o uso de metodologias alternativas. Com isso o objetivo deste trabalho foi diagnosticar quais metodologias alternativas de ensino da tabela periódica teria mais influência na aprendizagem. A pesquisa é de caráter mista, com abordagem qualitativa e quantitativa. Os participantes da pesquisa foram 40 alunos que cursam o primeiro ano do Ensino Médio de uma escola de Ensino Tempo Integral localizada no Município de Iguatu. A coleta de dados se deu através da aplicação de um questionário. A pesquisa seguiu conforme os preceitos éticos e legais da pesquisa em humanos. No que se refere ao questionário, ao serem indagados sobre o que mais chamava atenção na tabela, a maioria dos alunos responderam que é a organização. Dos pesquisados 50% já teve alguma atividade diferenciada sobre a tabela periódica e maioria dos alunos disseram que gostaria que as aulas fossem divertidas, com dinâmicas, músicas, descontraídas com brincadeiras e jogos. Por fim, percebe-se que gostam de metodologias mais dinâmicas e divertidas, ficam mais focados e isso facilita a aprendizagem de conteúdo da tabela periódica.

Palavras-chave: Ensino de Química, Ensino, Metodologias alternativas.

1 INTRODUÇÃO

Muitos docentes encaram grandes dificuldades ao tentar desmistificar a concepção tradicional sobre o ensino de Química e, assim, fazer a disciplina tornar-se mais interativa para os alunos. A

forma mais usada com intenção de poder alcançar êxito nesse método é a contribuição de vários recursos pedagógicos como, por exemplo, o uso dos jogos didáticos e outros tipos de atividades mais participativas (PINHEIRO *et al.*, 2015).

O estudo dos conteúdos de química é sempre um grande desafio, pois os alunos têm dificuldades em entender como os conteúdos de química se relacionam e acabam achando que o melhor caminho é a memorização das informações que apreciam ser importantes, o que na maioria das vezes gera desinteresse pelo conteúdo. Os protagonistas do processo de ensino e aprendizagem são os professores e alunos. Sendo assim, é extremamente fundamental que estes sejam considerados na ação de planejar, levando-se em conta seus efeitos no processo de aprender (COSTA; SOUZA, 2013).

Entre os conteúdos de Química, um que tem essencial importância é a Tabela Periódica. A tabela periódica é considerada como um dos recursos e instrumentos mais importantes para a busca de informações sobre os elementos químicos e suas propriedades pela maioria daqueles que atuam no Ensino de Química (FERNANDES, 2011). Desse modo, considera-se importante que seu ensino seja atrativo e possibilite a aprendizagem significativa. Uma possível forma de alcançar esse desejo é a utilização de metodologias diferentes do convencional.

A utilização de metodologias alternativas em sala de aula possibilita maior motivação e participação dos alunos. Essas metodologias têm o intuito de favorecer a absorção e, consequentemente, a aprendizagem proposta em sala de aula. O uso de metodologias alternativas possibilita envolver um maior número de alunos no processo de ensino e aprendizagem, pois há uma diversidade nas maneiras de aprender. Assim, se o aluno encontrar obstáculo para aprender de um certo modo, poderá aprender de outro. Diante deste contexto, expõem-se a questão norteadora deste estudo: quais as concepções dos estudantes sobre metodologias alternativas no ensino da tabela periódica?

Esse estudo justifica-se pela importância de metodologias alternativas de ensino da tabela periódica no meio escolar para que os alunos alcancem uma aprendizagem menos decorativa, e mais significativa, uma vez que a compreensão dos educandos sobre a tabela periódica é limitada, poucos conseguem entender sua importância.

Assim o presente trabalho propõe apresentar visão dos estudantes sobre metodologias alternativas para ensino da tabela periódica, bem como os alunos tenham contato com a tabela periódica de modo mais interativo e que esse contato seja para uma assimilação prazerosa e estimulante para o aprendizado.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Diagnosticar quais metodologias alternativas de ensino da tabela periódica teria mais influência na aprendizagem.

1.1.2 Objetivos específicos

Apresentar o ponto de vista dos alunos sobre a necessidade de utilização de metodologias alternativas que sejam motivadoras no ambiente escolar;
Identificar o que se torna mais difícil aprendizagem sobre a tabela periódica;
Constatar o conhecimento dos alunos sobre a tabela periódica;

2 METODOLOGIA

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa mista, no qual envolve uma combinação dos enfoques qualitativos e quantitativos. É considerado um tipo de pesquisa mais precisa uma vez que foi realizada análise através de dois segmentos sobre um mesmo problema (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013). É ainda de abordagem descritiva no qual o pesquisador registra e descreve sem interferir nos fatos e tem como enfoque descrever as características de dada população (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Os participantes da pesquisa foram 40 alunos que cursam o primeiro ano do Ensino Médio de uma escola de Ensino Integral localizada no Município de Iguatu, distante há 365 km da capital do estado do Ceará. Para manter o anonimato dos sujeitos e organização dos resultados, estes foram identificados em números de 1 a 40.

O instrumento de coleta de dados foi um questionário, dispondo de perguntas subjetivas e objetivas. De acordo com Prodanov e Freitas (2013) o questionário é um método de coleta de dados que se apresenta em linguagem simples e direta para que a pessoa que irá responder compreenda o que está sendo indagado e consiga responder com clareza as questões.

A pesquisa seguiu conforme os aspectos éticos e legais da pesquisa segundo a resolução Nº 466, de 12 de dezembro de 2012 em que considera o respeito e dignidade humana envolvendo as pesquisas científicas em humanos (BRASIL, 2012). Assim, foi entregue o Termo Consentido Livre e Esclarecido (TCLE) à escola para liberar a participação dos alunos. Esse termo garantia o anonimato dos sujeitos, participação voluntária e nenhum prejuízo em participar da pesquisa.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

De acordo com os PCNs (BRASIL,1999, p.31) o ensino de química "deve possibilitar ao aluno a compreensão tanto de processos químicos em si, quanto da construção de um conhecimento científico em estreita relação com as aplicações tecnológicas e suas implicações ambientais, sociais, políticas e econômicas". O conhecimento químico deve ser um meio de interpretar o mundo e intervir na realidade, além de desenvolver capacidades como interpretação e análise de dados, argumentação, conclusão, avaliação e tomadas de decisões.

Segundo Filho *et al.* (2011), o ensino de química tem sido uma das grandes preocupações para pesquisadores em educação nas últimas décadas, pois, para muitos alunos a Química é uma ciência hermética, por conseguinte, sendo muito complicado para professores tornarem-na mais atraente e de menos difícil compreensão.

Outro fator a ser considerado é que os alunos não conseguem entender o conteúdo, pois não veem a importância do estudo da química no contexto em que vivem (ALBERGARIA, 2015). Em outras palavras, falta conexão do que é visto em sala com a realidade vivenciada. De acordo com Rocha e Vasconcelos (2016) muitas pesquisas já foram feitas no que se refere às dificuldades que os educandos tem quando o assunto é aprendizagem em química, contudo poucas são as ações que são feitas a fim de superar esse problema.

Trabalhar a tabela periódica é sempre um grande desafio, pois os alunos, por vezes, apresentam um bloqueio em entender as propriedades periódicas e aperiódicas, inclusive como os elementos foram organizados na tabela e como essas propriedades se relacionam para a formação das substâncias. Na maior parte dos casos, eles não sabem como a manusear e terminam por achar que o melhor caminho é decorar as informações mais importantes (GODOI et al., 2010). Quando os estudantes não conseguem assimilar determinados conteúdos, um caminho mais fácil pode ser a memorização, mas poucos percebem que a memorização é por um tempo determinado, e rapidamente

o que foi estudado será esquecido. Desse modo, buscar novos métodos que estimulem aprendizagem é mais proveitoso para o aluno, pois ele estará aprendendo algo com entusiasmo e de forma significativa.

Nessa configuração, os educadores têm apontado como solução para o problema o investimento em novas metodologias que facilitem o trabalho docente, a assimilação e produção dos conteúdos ministrados, por parte dos discentes (FILHO *et al.,* 2011). Desse modo, o uso de metodologias diferenciadas pode favorecer a aprendizagem dos alunos e torná-la mais significativa.

A prática docente da atualidade sofre uma demanda crescente pela busca por novas metodologias alternativas de ensino. Do professor, logo, é preciso que, além do conteúdo exigido no currículo, haja a apresentação dos conteúdos para os estudantes com métodos de aprendizagem mais interativos que proporcionem retenção de saberes, tendo em vista que as dinâmicas do atual espaço do ensino estabelecem relações de sujeitos diferentes das de antigamente (SAMPAIO; BERNARDINO, 2018).

As metodologias alternativas auxiliam ao professor na busca de significação mais plausíveis para os estudantes, ela fornece para o aluno interação entre aluno e professor, cooperatividade entre os colegas e o principal oferece a aprendizagem de um conteúdo tido como difícil para os estudantes. As metodologias trabalhadas em sala de aula devem fornecer suporte aos estudantes para investigarem e questionarem o mundo químico em que vivem, com a intenção de expandir seus estudos, fazer objeções e procurar e indicar soluções para problemas observados no seu cotidiano (ANDRADE; MEDEIROS-SIMÕES, 2018).

Partindo da relação do conteúdo da tabela periódica, é necessário que o docente seja mais apto a novas metodologias de ensino para a assimilação do conteúdo dado. O ensino da tabela periódica, de acordo Atkins (2012 p. F20.) “é um sumário muito útil das propriedades dos elementos”. Cada elemento tem propriedades diferentes e grupos específicos. Em outras palavras, pode-se dizer que a tabela periódica é ferramenta de consulta, verificação e pesquisa, que nos dá direção e suporte na química.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O trabalho consistiu em realizar um diagnóstico acerca do conhecimento e experiência prévia em relação à Tabela Periódica por parte dos alunos. Dos 40 estudantes avaliados, apenas 2 não tiveram

aulas prévias do conteúdo a ser abordado no jogo. O ensino da tabela começa a partir do ensino fundamental II como é implementado nos parâmetros Curriculares Nacionais, que destacam o ensino de Modelo atômico/molecular e Tabela Periódica (BRASIL, 1998). Um dos motivos para esses alunos não terem contato inicial sobre a temática antes da pesquisa pode ser o fato de não lembrarem do assunto, ou o conteúdo não ter sido abordado durante o ensino fundamental.

Ao indagar aos alunos sobre ter gostado das aulas, 77,5% responderam que gostaram e 22,5 % respondeu que não gostaram. Aos que não gostaram foi pedido que justificassem o motivo. As justificativas dos alunos estão elencadas no Quadro 1. Três alunos, dentre os que não gostaram, não justificaram.

Quadro 1 -Justificativa dos alunos por não terem gostado do primeiro contato com o conteúdo Tabela Periódica

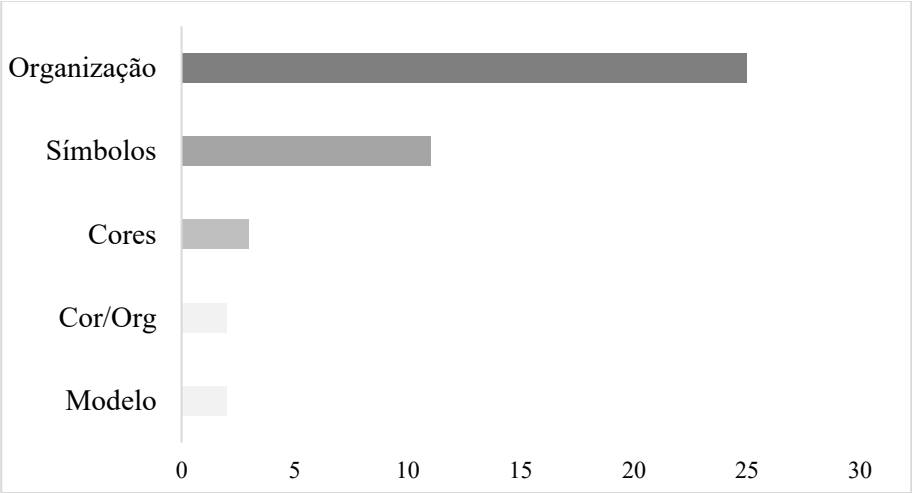
JUSTIFICATIVA DOS ALUNOS	ALUNO
“Porque eu não entendo”	6
“É difícil”	8
“Porque achei muito complicado de aprender”	13
“É uma muito aula cansativa”	30
“Eu não consigo entender nada, e o prof... não explicou direito.”	34
“Porque o professor não sabia explicar sobre o conteúdo.”	35

Fonte: Elaborada pela autora

De acordo com Ferreira et al. (2012) muitas vezes o que dificulta a aprendizagem dos alunos no que se refere à tabela periódica é a metodologia utilizada pelo professor, que explora apenas a memorização dos símbolos, os nomes dos elementos e suas propriedades, sendo que esse tipo de abordagem não garante uma aprendizagem mais concreta. Por conta disso, os alunos não entendem ou não se interessam pelo assunto. Assim é preciso reinventar os métodos de ensino para que as aulas se tornem mais atrativas na tentativa de promover uma aprendizagem mais significativa.

Ao serem questionados sobre o que mais chamava atenção na tabela, a maioria dos alunos responderam que é a organização, ou seja, a forma como ela é apresentada com grupos/famílias, onde cada elemento vai sempre estar no seu devido lugar, como pode ser visto na Figura 3.

Figura 3 - Características que mais chamam a atenção na tabela periódica segundo os alunos.



Fonte: Elaborada pela autora

Dos estudantes que participaram da pesquisa 50% já teve alguma atividade diferenciada sobre a tabela periódica. É possível perceber que na vida estudantil deles já houve preocupação sobre o ensino. Isso pode ter resultado na avaliação positiva em relação à pergunta se eles gostaram das aulas que tiveram anteriormente sobre a Tabela Periódica.

Todos os alunos consideraram importante o estudo sobre a tabela periódica. Suas justificativas envolveram:

Necessidade do conhecimento para as provas;
Conhecimento sobre diversas substâncias;
Para saber os nomes dos elementos;
Aprendizagem;
Vestibular;
Relacionado ao cotidiano;
Explicar melhor os experimentos.

Assim, pode-se inferir que os alunos percebem a importância desse conteúdo tanto para a aprendizagem de conteúdos como aplicação na prática desse conhecimento. O ensino e aprendizagem da tabela periódica é de grande importância para vida estudantil na educação básica no ensino de química. É a partir da tabela que se conhece os elementos, a definição dos arranjos, suas propriedades, os grupos pertencentes, etc. Então os estudantes precisam deter-se de uma base fundamental de

conteúdo para que haja um progresso de aprendizagem para o ensino médio. Sem essa base eles ficam perdidos no universo do ensino de química, tornando a química muitas vezes aterrorizante.

A tabela periódica é um dos assuntos de maior destaque no ensino de Química, pois é a base para o estudo de vários elementos e diversas substâncias, como estes são estruturados e também para entender como ocorrem suas transformações, ou seja, é através dos conhecimentos da Tabela que se desenrola todo o conhecimento da química sendo ela portanto, de extrema importância para o conhecimento dessa ciência (BRITO, 2006).

Ainda do questionário, foi pedido aos alunos que eles citassem os elementos que conseguiram aprender durante os estudos da tabela periódica demonstrando o símbolo e seu respectivo nome. Desse modo, os elementos mais citados foram Oxigênio, Hidrogênio, Nitrogênio, Cloro e Cobre (Figura 4). Percebe-se que os elementos que foram citados pelos estudantes são normalmente os mais abordados em sala de aula, no dia a dia, como também são elementos de fácil localização.

Figura 4 – Elementos químicos citados pelos alunos com seus respectivos símbolos



Fonte: Elaborada pela autora

Pode-se observar também que alguns resultados não condizem com a pergunta, onde eram solicitados o símbolo e o seu respectivo nome. Algumas respostas foram: família, água, cloro, oxigênio, alumínio, ouro, fórmulas químicas (CO_2, H_2O, NaCl). Contudo, tudo que eles citaram tem relação com o conteúdo da tabela periódica. Vale ressaltar que a maneira pela qual os alunos retêm os conteúdos não é da mesma que o docente transfere.

Em relação ao questionamento sobre como deveria ser o ensino da tabela periódica, 26 % dos alunos não responderam de como eles gostariam que fossem as aulas. Percebe-se o quanto os estudantes ainda não conseguem expressar sua opinião em relação a diferentes metodologias em sala. Assim, pode-se imaginar que talvez estes alunos já venham de um ensino tradicional enraizado, levando-os a não opinar sobre o assunto. Dentre os alunos que responderam, os mesmos querem que as aulas sobre o conteúdo sejam diferenciadas, como se observa na nuvem de palavras (Figura 5).

Figura 5 – Como deve ser a realização de aulas do ensino da Tabela Periódica na visão dos alunos



Fonte: Elaborada pela autora

Segundo Silva *et al.* (2017) é de suma importância que os professores busquem novas metodologias, alternativas inovadoras, dinâmicas, que facilitem a retenção de informações adquiridas nas aulas de química, não para substituir as aulas tradicionais, mas sim executar como uma metodologia de ajuda ao professor. O aluno pode aprender de várias maneiras, por isso existem diversos recursos que podem ser utilizados.

Dos estudantes questionados, 55% afirmaram já ter tentado decorar os elementos da tabela periódica. No que se refere a isso, apesar da importância do conteúdo da tabela periódica na educação básica, o estudo desse assunto se dá de forma fragmentada, no qual os alunos acabam tendo que decorar os elementos e símbolos (CÉSAR; REIS; ALIANE 2015; FLÔR 2008). Contudo, é preciso incentivar e desenvolver no aluno o senso crítico no que se refere à tabela periódica. Além disso é preciso ensiná-lo a consultar a tabela para obter informações importantes para que o aluno consiga

resolver situações usando conhecimentos da tabela. E não apenas fazer com que o aluno memorize nomes e símbolos (TESSARO; MACENO, 2017).

Sobre a importância de conhecer os elementos e os grupos da tabela periódica, 15 estudantes não opinaram. Dos 25 que opinaram, foram destacadas as falas apresentadas no Quadro 2.

Quadro 2 -Justificativa dos alunos sobre por que é importante conhecer os elementos químicos

JUSTIFICATIVA DOS ALUNOS	ALUNO
“Localização”	1
“Precisar”	2,11
“Resolver questões”	6,7,27
“Compreender química”	8, 38
“Necessitar.”	9
“Saber tipo de substância.”	10
“Organização das famílias	13,15
“Estudar química”	16
“Conquistar conhecimento”	17,20
“Vida”	22
“Ajudar nas provas e vestibulares”	23
“Conhecer elementos”	24
“Porque vivemos todos os elementos representados pela tabela”	25
“Entendimento do estudo de química”	26
“Manter o aprendizado”	28
“Para diferenciar cada elemento”	31
“É muito usado no ensino médio	33, 34, 36.
“Para aprender mais”	40

Fonte: Elaborada pela autora

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio dos relatos dos estudantes, entendeu-se que as aulas de química devem ser mais interessantes, dinâmicas, interativas e diferenciadas e que gostam de metodologias alternativas, pois ficam mais focados e isso facilita a aprendizagem de conteúdo da tabela periódica.

REFERÊNCIAS

ALBERGARIA, M. B. **Caracterização das principais dificuldades de aprendizagem em Química de alunos da 1° série do ensino médio**. 2015. Disponível em: <http://bdm.unb.br/bitstream/10483/13838/1/2015_MayaraBezerradeAlbergaria.pdf> acesso em: 23 maio 2019.

ANDRADE, R. A.; MEDEIROS-SIMÕES, A. S. Drogas: uma proposta de metodologia da problematização no Ensino de Química. **Revista Thema**, v. 15, n. 1, p. 5-24, 2018.

ATKINS, P.W.; JONES, L. **Princípios de química:** questionando a vida moderna e o meio ambiente. 5.ed. Porto Alegre: Bookman, 2012.

BRASIL. **RESOLUÇÃO Nº 466, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2012**. Disponível em: < http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html>. Acesso em: 19 jun. 2019.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: Ciências Naturais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnologia, Ministério da Educação. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Brasília, 1999.

BRITO, L. G. F. **A tabela periódica**: um recurso para a inclusão de alunos deficientes visuais nas aulas de química. 2006. 88 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Naturais e Matemática) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

CÉSAR, E. T.; REIS, R.C.; ALIANE, C. S. M. Tabela periódica interativa. **Química Nova na Escola**, v. 37, n. 3, p. 180-186, 2015.

FERNANDES, M. A. M. **A abordagem da tabela periódica na formação inicial de professores de química**. 2011. 170 f. Dissertação (mestrado em educação para a ciência) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, 2011. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/90972/fernandes_mam_me_bauru.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 01 jun. 2019.

FERREIRA, E. A. GODOI, T. R. A.; SILVA, L. G. M.; SILVA, T. P.; ALBUQUERQUE, A. V. **Aplicação de jogos lúdicos para o ensino de Química**: auxilio nas aulas sobre tabela periódica. Campina Grande: Editora da UEPB, 2012.

FILHO, F. S. L; CUNHA, F. P.; CARVALHO, F. S.; SOARES, M. F. C. A importância do uso de recursos didáticos alternativos no ensino de química: Uma abordagem sobre novas metodologias. **ENCICLOPÉDIA BIOSFERA, Centro Científico Conhecer** - Goiânia, v.7, n.12, p. 166-173, 2011.

FLÔR, C. C. História da Ciência na Educação Química: Síntese de elementos transurânicos e extensão da Tabela Periódica. Encontro Nacional de Ensino de Química, 16 p. 1-11, 2008. Disponível em: <http://www.cienciamao.usp.br/dados/eneq/_historiadaciencianaeduca.trabalho.pdf>Acesso em: 24 jul. 2019.

GODOI, T. A. F.; OLIVEIRA, H. P. M.; CODOGNOTO, L. Tabela Periódica – Um Super Trunfo para Alunos do Ensino Fundamental e Médio. **Química Nova na Escola**. V. 32, n. 1, p. 22-25, 2010.

PINHEIRO, I. A. M.; SOUZA, A. D. M.; MOREIRA, E. F.; L. BERTINI, M.;FERNANDES, P. R. N.; ALVES, L. A. Elementum - lúdico como ferramenta facilitadora do processo de ensino-aprendizagem sobre tabela periódica. **Revista HOLOS**, v. 8, n. 31 p.80-86., 2015.

PRODANOV, Cleber Cristiano; DE FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico-2ª Edição. Editora Feevale, 2013.

ROCHA, J. S.; VASCONCELOS, T. C. Dificuldades de aprendizagem no ensino de química: algumas reflexões. **XVIII Encontro Nacional de Ensino de Química (XVIII ENEQ)**, p. 1-10, 2016.

SAMPAIO, D. B.; BERNARDINO, M. C. R. O uso de metodologias alternativas no ensino de Biblioteconomia: gamificação como estratégia pedagógica. **Revista Brasileira de Educação em Ciência da Informação**, v. 4, p. 100-117, 2018.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. L. P. B. Metodologia da pesquisa. 5 ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SILVA, C. M. J.; ALMEIDA H. C. R.; SILVA, J. C. S.; SIMÕES NETO, J. E. Percepção dos Licenciandos em Química sobre a aplicação do Jogo da Química II. **Revista Eletrônica Ludus Scientiae**, Foz do Iguaçu, v.1, n.1, p.126-141, 2017.

TESSARO, P. S.; MACENO, N. G. Estágio supervisionado em ensino de química. **Revista Debates em Ensino de Química**, v. 2, n. 2, p. 32-44, 2017.

31/JUL e 1 e 2/AGO 2020
IV CONEPI
IV CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO & PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES
conepi.contatosempreendimentos.com.br
Evento 100% Online

ORIENTAÇÕES CURRICULARES E O ENSINO DE ZOOLOGIA APRESENTADOS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE BIOLOGIA DO PNLD 2018-2020.

RIOS, Elis Regina dos Reis Zocche
Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso
eliszocche15@gmail.com

BOMFIM, Darcy Alves do
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Tocantins
darcy.bomfim@ifto.edu.br

FRACARO, Flávia Andréia
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
flavia.fracaro@jna.ifmt.edu.br

RESUMO

O conteúdo programático de zoologia busca apresentar aos estudantes aspectos referentes as características gerais dos animais. No entanto o excesso de nomenclaturas, ausência de metodologias ativas, entre outros fatores estão colaborando para que os estudantes percam a curiosidade nata sobre os animais e passem a considerar esta matéria como algo desagradável. Nesta perspectiva as orientações curriculares apresentadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino médio se dividem em seis eixos, e a zoologia se encaixa em quatro deles, sendo o eixo 1, 4, 5 e 6. Devido a importância que o livro didático possui em muitas escolas, esta pesquisa buscou verificar se os conteúdos de zoologia apresentados nas dez coleções ofertadas pelo Programa Nacional do Livro Didático estão de acordo com o que é orientado pelo Parâmetros Curriculares Nacionais. Para realização da análise as competências foram transcritas em conteúdos e então por meio de leitura criteriosa e direcionada buscou-se identificar se esses conteúdos estavam sendo abordados. Para facilitar a compreensão e organização dos dados as coleções foram identificadas na pesquisa pelas dez primeiras letras do alfabeto. Os resultados apontaram que as coleções A, C e D apresentaram todos os conteúdos relacionados as orientações, já as demais coleções deixaram de apresentar algumas competências. Sendo nas coleções B e F não apresentam competência referente ao uso sustentável da diversidade, coleção E não traz a importância das mutações para a diversidade de espécies, coleção G não apresenta a importância dos organismos decompositores, coleções I e J espécies não trata das ameaçadas de extinção. A coleção H foi a única coleção que deixou de abordar maior quantidade de competências (duas) sendo as referentes a apresentação das espécies em extinção e ao uso sustentável da diversidade. Esses dados mostram que os conteúdos referentes a biodiversidade e sua preservação estão sendo desmerecidos, fato este que é preocupante uma vez que é fundamental para que os estudantes percebam que estão relacionados ao meio ambiente e que suas ações podem afeta-los

positiva ou negativamente, além disso com esta pesquisa pode-se perceber a importância de realizar análises cuidadosas dos livros didáticos no momento de suas escolas, pois a escolha de um material que deixa de abordar competências pode comprometer a aprendizagem dos estudantes, especialmente quando é utilizado como fonte principal de informação. Os resultados apontam para uma importância da necessidade de não utilizar apenas o livro didático como fonte de informação para elaboração e execução das aulas de zoologia.

Palavras-chave: Livro didático. Ensino de biologia. Zoologia.

1 INTRODUÇÃO

Os conteúdos de zoologia são apresentados aos estudantes do ensino médio como parte do componente curricular de biologia e abordam aspectos referentes a vida animal.

Azevedo, Oliveira e Lima (2016) enfatizam a possibilidade dos professores estarem trabalhando em consonância com as aulas de zoologia temas sobre a preservação das diferentes espécies existentes, sendo então as aulas de zoologia fundamentais para a educação ambiental.

É comentado ainda por Azevedo, Oliveira e Lima (2016) que diversas pesquisas buscam expor fragilidades nos livros didáticos e que, aliadas com a forma como o conteúdo de zoologia vem sendo trabalhado atualmente colaboram para a desmotivação e a perda do prazer em estudar os animais, pois muitas vezes as aulas não oferecem oportunidades de contextualização e participação ativa dos estudantes.

Neste cenário, o livro didático (LD) é considerado por muitos professores como uma ferramenta norteadora capaz de orientar metodologias e conteúdos e em muitos locais onde os estudantes e professores possuem poucas fontes de pesquisa eles são fundamentais (SHUVARTZ e*t al*., 2007).

Nas análises dos LD realizadas pelo Programa Nacional do Livro Didático, Bizzo (2012) ressalta que ocorre a verificação se os conteúdos propostos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCN-EM) correspondem as apresentadas pelos livros, caso não estejam expostos nos livros, considera-se que a coleção não possui indicação para o uso por parte das escolas e estas precisam ser revistas por seus autores.

Análises desses materiais visam contribuir e complementar o trabalho feito pelo PNLD, e podem servir de base bibliográfica para que professores de diversas áreas possam utilizar para analisar seus livros no momento da escolha da coleção que será utilizada pela escola, ou então para

complementar o material que já está trabalhando.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Analisar a abrangência das competências referentes à zoologia, propostas nos livros didáticos de biologia do PNLD, utilizadas nos anos de 2018 a 2020 em relação aos Temas Estruturadores para o Ensino de Biologia.

1.1.2 Objetivos específicos

Fornecer metodologia para análise de livros didáticos no momento de suas escolhas.

Estimular a complementação do livro didático utilizando outras fontes de informação.

2 METODOLOGIA

Foram utilizadas para a execução desta pesquisa, dez coleções de livros didáticos, todas compostas por três volumes, totalizando trinta livros. Essas coleções são ofertadas as escolas públicas cadastradas no Programa Nacional do Livro Didático.

Segundo Gil (2002), essa pesquisa pode-se enquadrar como pesquisa bibliográfica e qualitativa. O mesmo autor comenta ainda que a análise de conteúdo ganhou forças em função do grande número de produção de livros e publicações e da necessidade das pessoas em compreender esses materiais.

Para melhor compreensão e discussão dos dados e devido ao fato das coleções possuírem títulos semelhantes em sua maioria, os livros passaram a ser identificados pelas dez primeiras letras no alfabeto conforme mostra o quadro 1.

Quadro 1 - Identificação dos livros didáticos de biologia do Programa Nacional do Livro Didático

Identificação na pesquisa	Nome da coleção	Autores	Editora
Coleção A	Biologia Hoje	Sérgio Linhares Fernando Gewandszajder Helena Pacca	Ática
Coleção B	Integralis – Biologia novas bases	Nélio Bizzo	IBEP
Coleção C	Ser protagonista-Biologia	André Catani Elisa Garcia Carvalho Fernando Santiago dos Santos João Batista Aguilar Silvia Helena de Arruda Campos	SM
Coleção D	Biologia	César da Silva Júnior Sezar Sasson Nelson Caldini Júnior	Saraiva
Coleção E	BIO	Sônia Lopes Sérgio Rosso	Saraiva
Coleção F	#contato Biologia	Marcela Ogo Leandro Godoy	Quinteto
Coleção G	Biologia Unidade e diversidade	José Arnaldo Favaretto	FTD
Coleção H	Biologia Moderna	José Mariano Amabis Gilberto Rodrigues Martho	Moderna
Coleção I	Conexões com a Biologia	Miguel Thompson Eloci Peres Rios	Moderna
Coleção J	Biologia	Vivian Mendonça	AJS

Fonte: Dados da pesquisa das autoras (2018)

Na execução da pesquisa buscou-se seguir as orientações de Bardin (2011) que apresenta etapas a serem seguidas para a análise de conteúdo, iniciando-se pela pré análise para a escolha dos materiais e elaboração das hipóteses, leitura flutuante para isolamento dos termos, investigação dos

materiais e interpretação dos dados.

A análise foi feita utilizando leitura direcionada, buscando-se inferir sobre a exposição ou não dos conteúdos, para averiguação da abrangência das proposições de conteúdo do PCN; foi necessário transcrever as exigências para conteúdos referentes e então foi realizada a leitura e sondagem, buscando encontrar os conteúdos especificados pelo documento. As competências estipuladas por cada tema estruturador foram sintetizadas para melhor exposição (Quadro 2).

Quadro 2- Competências dos temas estruturadores para o ensino de zoologia.

TEMA 1: INTERAÇÕES ENTRE OS SERES VIVOS Competências: A- Características dos ecossistemas; B- Relações de convivência; C-Significado das interações para os indivíduos e para o ambiente; D- Diferença de condições ambientais conforme o ambiente está inserido; E- Interpretação de gráficos e tabelas; F- Regiões que possuem mais seres vivos em função das condições ambientais apresentadas; G- Estabilidade dos ecossistemas em função das interações ambientais; H- Alimentação e representação através de esquemas; I- Relações alimentares e transferência de matéria e energia; J- Origem da energia de cada nível trófico; K- Reaproveitamento de materiais por meio da decomposição; L- Interferência humana nos ciclos naturais;
TEMA 4: DIVERSIDADE DOS SERES VIVOS Competências: M- Mutação, reprodução sexuada e meiose sendo fatores primordiais para a diversidade de espécies existentes; N- Divisão dos seres vivos em reinos e suas principais características; O- princípios básicos e especificidades das funções vitais dos animais; P- Ciclos de vida dos organismos e adaptação aos diversos ambientes; Q- Classificação biológica;

R- Regras de nomenclatura e taxonomia; S-Arvores filogenéticas para a demonstração de parentesco; T-Regiões que apresentam maior diversidade; U- Característica da fauna dos grandes biomas. V- Espécies dos principais ecossistemas brasileiros ameaçadas de extinção. Y- Uso sustentável da biodiversidade.
Tema 5: TRANSMISSÃO DA VIDA, ÉTICA E MANIPULAÇÃO GÊNICA W- Características animais hereditárias, congênitas e adquiridas.
TEMA 6: ORIGEM E EVOLUÇÃO DA VIDA Z- Diferentes explicações sobre a origem dos seres vivos.

Fonte: PCNS + (2002) sintetizado pelas autoras

3 AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES E O ENSINO DE ZOOLOGIA

Os livros didáticos são utilizados desde o século XIX e mesmo com todas as inovações tecnológicas predominam até os dias atuais como um dos recursos didáticos mais utilizados pela maioria dos professores (SHUVARTZ *et al.*, 2007).

Referente a zoologia os livros devem trazer informações sobre aspectos relacionados aos filos animais de forma a abordar os conteúdos teóricos de forma didática e completa.

As Orientações Curriculares para o ensino médio de Biologia através dos conteúdos a serem ensinados propõem que o aluno tenha consciência de fundamentos de pesquisa e saiba que a ciência faz parte da história dos seres vivos e por isso frequentemente sofre mudanças (BIZZO, 2012).

Estas orientações estão dispostas nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio + (PCNs +) e apresentam o que deve ser ensinado para que o aprendizado seja produtivo, e desta forma os livros didáticos devem trazer os conteúdos de acordo com os que estão estabelecidos (FARIAS; BESSA; MEDEIROS, 2015).

As orientações estão divididas em seis eixos, os quais além de orientarem as escolas e professores sobre o que deve ser ensinado servem de base também para a elaboração do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Conforme exposto no Parâmetro Curricular Nacional para o Ensino Médio (PCNEM) (Brasil, 2000) para o ensino de biologia, esses seis temas são:

1. Interação entre os seres vivos
2. Qualidade de vida das populações humanas
3. Identidade dos seres vivos
4. Diversidade da vida
5. Transmissão da vida, ética e manipulação gênica.
6. Origem e evolução da vida

Dessas seis divisões podemos encaixar os conteúdos de zoologia nos temas 1, 4, 5 e 6, estes grupos apontam como referência, respectivamente os seguintes temas: interações entre os seres vivos, níveis de organização dos seres vivos; diversidade dos seres vivos; ciclo de vida dos seres vivos; sistemática e grandes linhagens da evolução dos seres vivos; ciclos de vida, evolução e padrões anatômicos e fisiológicos dos seres vivos; funções vitais dos seres vivos.

O primeiro tema busca possibilitar aos alunos o desenvolvimento do conhecimento sobre as relações existentes entre os organismos, para que assim possam ter condições de discutir questões ambientais.

O quarto tema propõe através da zoologia possibilitar que os alunos entendam toda a diversidade ocorrida a partir de um ancestral comum. No tema cinco, o qual é referente a transmissão da vida, ética e manipulação gênica enfatiza-se a aprendizagem de assuntos ligados a hereditariedade de características.

No sexto e último tema propõe-se que os alunos estudem as diferentes explicações acerca do surgimento da vida dos diversos seres vivos.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para verificação da abrangência dos conteúdos analisou-se todos os capítulos dos livros e então pode-se tabular quais competências não estavam sendo atingidas, como apresentado pelo quadro 3.

Quadro 3- Orientações não atendidas nas coleções de livros didáticos ofertados pelo PNLD

Coleção	Competência não atendida
A	--
B	Y
C	--
D	--
E	M
F	Y
G	K
H	V e Y
I	V
J	V

Fonte: Dados da pesquisa das autoras (2018)

Observa-se (quadro 3) que todas as coleções ofertadas pelo PNLD atendem a maioria das competências dos eixos referentes a zoologia apresentadas nos PCN+.

Ressalta-se quanto a competência representada pela letra W o fato desta não ter sido considerada na análise, pois ela se encontra muito relacionada ao conteúdo de genética, onde os animais são apresentados apenas para exemplificações, sem foco generalizado neles.

Para Shuvartz et al., (2007) a base dos interesses dos PCNs com relação a biologia geral é apresentar as relações de dependência e equilíbrio que os diversos seres vivos estão envolvidos. Entretanto este ressalta que as aulas de biologia estão sendo executadas de maneira simplista, e os livros didáticos caso apresentem uma boa qualidade podem mudar essa realidade.

As coleções que apresentam todos os conteúdos analisados foram A, C e D, contudo, nota-se , que mesmo trazendo todos conteúdos que devem ser ensinados segundo as competências, estes livros apresentam algumas fragilidades em seus conteúdos.

As coleções que não abrangeram todas as competências foram a B, E, F, G, H, I e coleção J, sendo que, a coleção B, não aborda o uso sustentável da biodiversidade zoológica. Com relação a este assunto, é comentado por Shuvartz *et al.* (2007), a importância das escolas trabalhem a preservação, pois nosso país apresenta uma enorme variedade de espécies.

A coleção E não apresentou assunto referente a importância das mutações, reprodução sexuada e recombinação gênica para o estabelecimento da diversidade. O grande número de espécies existentes é favorecido por processos de mutação e recombinação a nível de DNA. Este grande

número de espécies existentes são fundamentais ao planeta pois participam de variadas relações entre o ambiente e a sociedade (BARBIERI, 2010).

Na coleção F não é demostrado conteúdo referente ao uso sustentável da biodiversidade e tendo em vista, a grande variedade de espécies existentes no Brasil, é interessante a abordagem da temática referente ao uso sustentável e conservação, pois estas promovem aos alunos a reflexão e o desejo da preservação ambiental (REIS; SILVA, 2014).

Com relação a coleção G, não é abordado o conteúdo sobre a importância dos decompositores na cadeia alimentar, fato esse que merece atenção, pois a abordagem simplificada de cadeias alimentares provoca a omissão de conteúdo, problema que deve ser solucionado pelo professor através da busca em outras fontes de informação, entretanto caso contrário o aluno ficará com um conhecimento incompleto que pode lhe acarretar problemas futuros (PEREIRA; CARVALHO, 2013).

Não foi realizado o aprofundamento de dois conteúdos por parte da coleção H, sendo eles referentes as espécies em risco de extinção e também a não abordagem de estratégias para o uso sustentável da biodiversidade.

Como exposto no livro H, ações humanas referentes a natureza não foram apresentadas, fato esse que pode representar um sério problema, pois pode provocar a falsa noção que os seres humanos vivem de forma isolada, sem participarem e necessitarem dos ciclos naturais do ambiente.

Nas coleções I e J, observa-se que não foram apresentados nos conteúdos informações referentes as espécies ameaçadas de extinção. A extinção é provocada pela destruição de habitats e pelo comércio ilegal de espécies silvestres, a principal forma de evitar que espécies se percam é sensibilizar sobre a necessidade de atitudes que visam a conservação da fauna (LIMA, 2007).

No que se refere aos livros didáticos aqui analisados, é importante ressaltar que poucos aspecto com relação aos PCNs, não foram contemplados por eles e até mesmo as coleções que não apresentaram alguns conteúdos possuem uma qualidade significativa.

Todos os livros didáticos podem servir de base para a promoção de um conhecimento inicial, que pode ser fortificado através de outras fontes de pesquisa, e então colaborarem para que alunos e professores desenvolvam seus conhecimentos (SHUVARTZ *et al.*, 2007).

Cabe aos professores, contudo no momento da escolha e do uso realizarem uma leitura criteriosa buscando sempre adequar, complementar e contextualizar os conteúdos didáticos com a realidade regional em que os estudantes vivem (SOUZA *et al.*, 2016).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de sua importância, as competências menos abordadas nas coleções de livros didáticos analisadas fazem referência aos conteúdos sobre as espécies ameaçadas de extinção e sobre o uso sustentável da biodiversidade. A discussão destas informações é de grande relevância para o desenvolvimento do pensamento ecológico, pois, estas podem sensibilizar os educandos para o fato de que não é preciso apresentar um valor econômico para ser preservado, mas sim que todos os seres vivos fazem parte de um ciclo de ampla dependência onde todos desempenham funções importantes.

Mesmo abordando grande parte das competências definidas pelos PCNs, o fato dos livros didáticos não apresentarem algumas dessas, torna o material enfraquecido e com fragilidades, sendo assim, este pode não contribuir como deveria, para a aprendizagem significativa dos estudantes.

Esse fato ressalta a necessidade dos professores terem clareza que o livro didático deve ser compreendido como um material de apoio; de não os considerarem como uma ordem superior ou uma fonte completa de informação; que possam ser livres para buscar pesquisas como esta que orientam a escolha correta dos LDs e também possam complementar e estimular seus alunos a buscarem novas formas e fontes de aquisição de conhecimentos.

REFERÊNCIAS

AMABIS, José Mariano; MARTHO, Gilberto Rodrigues. **Biologia Moderna**. 2 ed. São Paulo: Editora Moderna, 2016.

AZEVEDO, Maria Erli Oliveira; OLIVEIRA, Mário Cézar Amorim; LIMA, Daniel Cassiano. A zoologia no ensino médio de escolas estaduais do município de Itapipoca. **Revista da SBEnBio,** Ceará, v. 9, 2016. Disponível em: http://www.sbenbio.org.br/wordpress/wp-content/uploads/renbio-9/pdfs/2490.pdf . Acesso em: 15 set. 2017.

BARBIERI, Edison. Biodiversidade: a variedade de vida no planeta terra. **Instituto de Pesca, APTA (Agência Paulista de Tecnologia dos Agronegócios), Secretaria de Agricultura e Abastecimento do Estado de São Paulo**, São Paulo, p. 1-16, 2010. Disponível em: ftp://ftp.sp.gov.br/ftppesca/biodiversidade.pdf . Acesso em: 14 de mar. de 2018.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.

BIZZO, Nélio. **Metodologia do ensino de biologia e estágio supervisionado**. São Paulo: Ática, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Brasília: MEC, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf. Acesso em: 14 de mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **PCN + Ensino médio:** orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasNatureza.pdf. Acesso em: 14 de mar. 2018.

CATANI, André et al. **Ser protagonista- Biologia**. São Paulo: SM, 2016.

FARIAS, Joiciane Gonçalves; BESSA, Eduardo; MEDEIROS, Ana. Comportamento animal no ensino de Biologia: possibilidades e alternativas a partir da análise de livros didáticos de Ensino Médio. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, Mato Grosso, v. 11, n. 2, p. 365-384, 2012. Disponível em: https://reec.uvigo.es/volumenes/volumen11/REEC_11_2_6_ex559.pdf. Acesso em 06 de mar. de 2018.

FAVARETTO, José Arnaldo. **Biologia: unidade e diversidade.** São Paulo: Editora FTD, 2016.

GODOY, Leandro; OGO, Marcela. **#Contato Biologia**. São Paulo: Editora Quinteto, 2016.

LIMA, Gabriela Garcia Batista. A conservação da fauna e da flora silvestres no Brasil: a questão do tráfico ilegal de plantas e animais silvestres e o desenvolvimento sustentável. **Revista Jurídica da Presidência**, Brasília, v. 9, n. 86, p. 134-150, 2007. Disponível em: https://revistajuridica.presidencia.gov.br/index.php/saj/article/view/294. Acesso em: 14 de mar. de 2018.

LINHARES, Sérgio; GEWANSDSZNAJDER, Fernando; PACCA, Helena. **Biologia hoje.** São Paulo, Ática: 2016.

LOPES, Sonia; ROSSO, Sergio. **Bio.** São Paulo: Editora Saraiva Educação, 2016.

MENDONÇA, Vivian Lavander. **Biologia**. São Paulo: Editora AJS, 2016.

PEREIRA, Beatriz Cordioli; CARVALHO, Fabiana Aparecida de. As ilustrações sobre teias e cadeias alimentares como formadoras de conceitos ecológicos em livros didáticos de ensino fundamental. In: IX Encontro de Pesquisa em Educação em Ciências.9, 2013, Águas de Lindóia. **Anais [...].**Águas de Lindóia: 2013. Disponível em: http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/ixenpec/atas/resumos/R1011-1.pdf . Acesso em: 14 de mar. de 2018.

REIS, Milane Almeida; SILVA, Silvana Nascimento. Análise de conteúdo sobre biodiversidade em livros didáticos de biologia do Ensino Médio. **Revista da SBEnBio**, Bahia, v. 7, p. 5861-5972, 2014. Disponível em: http://www.sbenbio.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2014/11/R0270-1.pdf . Acesso em: 14 de mar. de 2018.

SILVA JÚNIOR, César da; SASSON, Sezar; CALDINI JÚNIOR, Nelson. **Biologia.** 12. ed. São Paulo: Editora Saraiva Educação, 2016.

SHUVARTZ, Marilda *et al*. 2007. O livro didático – Engolindo sapos no ensino de biologia. In: II Encontro Estadual de Didática e Práticas de Ensino, 2, 2007, Anápolis. **Anais [...].** Anapólis: 2007. Disponível em: http://www2.unucseh.ueg.br/ceped/edipe/anais/IIedipe/pdfs/o_livro_didatico_engolindo_sapos_no_%20ensino_de_biologia.pdf . Acesso em 09 de mar. de 2018.

SOUZA, José Djalma de *et al.* Análise horizontal de livros didáticos de biologia do ensino médio referente ao conteúdo de zoologia - classe mammalia. In: III encontro internacional das licenciaturas, 3, 2016, Pernambuco. **Anais [...].** Pernambuco: 2016. Disponível em: http://cointer-pdvl.com.br/wp-content/uploads/2017/01/AN%C3%81LISE-HORIZONTAL-DE-LIVROS-DID%C3%81TICOS-DE-BIOLOGIA-DO-ENSINO-M%C3%89DIO-REFERENTE-AO-CONTE%C3%9ADO-DE-ZOOLOGIA-CLASSE-MAMMALI.pdf. Acesso em: 14 de mar. de 2018.

31/JUL e 1 e 2/AGO 2020
IV CONEPI
IV CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO & PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES
conepi.contatosempreendimentos.com.br
Evento 100% Online

O PERFIL TRADICIONAL DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR: REFLEXÕES SOBRE UMA MUDANÇA NECESSÁRIA

CORDEIRO, Carla Priscilla Barbosa Santos.
Professora do CESMAC, Doutora em Educação pela UFAL.
E-mail:carlapriscilla@cesmac.edu.br.

PALMEIRA, Lana Lisiêr de Lima.
Professora da UFAL, Doutora em Educação pela UFAL.
E-mail: lanallpalmeira@outlook.com.

OLIVEIRA, Arary Lima Galvão de.
Professor da UFAL, Doutor em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba.
E-mail: arary.lgo@outlook.com.

RESUMO

Este trabalho analisa as visões tradicionais que permeiam a avaliação da aprendizagem no ensino superior. Por muito tempo, a avaliação era enxergada no ensino superior com um viés negativo, como forma de seleção e classificação dos indivíduos. Essa visão da avaliação era baseada em uma relação verticalizada entre professores e alunos, em que os primeiros assumiam a centralidade do processo educativo em detrimento dos segundos, que precisavam apreender o máximo de conteúdos que eram repassados. Assim, a avaliação passava pela rotina de tarefas e provas com o objetivo de verificar a aprendizagem, em que o professor assumia uma postura de controle gerando o medo generalizado dos alunos em relação ao momento da avaliação. O objetivo geral desta pesquisa é analisar a visão tradicional da avaliação no ensino superior, permitindo-se que seja realizada uma reflexão sobre a necessidade de uma avaliação dialética e processual nesse nível de formação. Como resultados, foi possível observar que a visão tradicional da avaliação da aprendizagem precisa ser superada a partir de uma série de ações que envolvem uma mudança nas políticas públicas para o ensino superior, ações das IES e professores. Partiu-se de uma metodologia qualitativa, a partir de pesquisa bibliográfica, a partir de autores que analisam a temática, como Hoffman (1995); Saul (2010); Perrenoud (1999); Vianna (2005); Abrecht (1994), dentre outros.

Palavras-chave: Avaliação. Aprendizagem. Ensino Superior. Professor.

INTRODUÇÃO

Um dos maiores problemas do ensino superior, na contemporaneidade, é a qualidade das

práticas de ensino que são realizadas em sala de aula. Professores que assumem o protagonismo da produção do conhecimento; aulas meramente expositivas; avaliações que se resumem à aplicação de provas, testes e a realização de seminários, dentre outros instrumentos, são exemplos de práticas bastante comuns no ensino superior.

Foi justamente neste contexto que a ideia desta pesquisa surgiu, a partir da realidade que ainda é vista no ensino superior sobre a avaliação da aprendizagem. Este é um dos pontos mais frágeis dos problemas inerentes ao ensino superior. Trata-se de um tema que tem sido pouco debatido dentro das faculdades e universidades porque ainda prevalecem várias das tradições históricas que resumem a avaliação à aplicação de exames para fins de aferição da quantidade de conhecimento que foi apreendido pelos estudantes, tomando-se como parâmetro o programa de curso sob a ótica do professor. Mesmo na contemporaneidade, com os avanços científicos em todas as áreas, a relação entre Pedagogia e as demais áreas do conhecimento permanece debilitada, neste sentido, pois a avaliação do ensino e aprendizagem ainda se reveste de um instrumento de classificação e exclusão social dentro dos cursos.

Em vez de servir como uma forma de melhorar o processo de ensino e aprendizagem, a avaliação em seu viés tradicional reitera um modelo de ensino ultrapassado, corroborando sua precarização no quadro do ensino superior brasileiro. Por isso, essa temática foi escolhida como objeto desta pesquisa, uma vez que se tornou urgente a necessidade de ressignificar essa prática.

Como objetivo principal, este artigo busca analisar a visão tradicional sobre a avaliação da aprendizagem, no ensino superior, para realizar propostas voltadas a mudança do perfil por ela assumido ainda hoje.

A partir de uma metodologia qualitativa, foi realizada uma pesquisa bibliográfica nos principais autores que estudam a avaliação da aprendizagem, permitindo-se que as visões tradicionais pudessem ser discutidas e ressignificadas. Ao final, foram realizadas sugestões e propostas para melhorar as práticas avaliativas no ensino superior.

1 A VISÃO TRADICIONAL SOBRE A AVALIAÇÃO

De forma geral, a avaliação (sob um viés tradicional) é enxergada negativamente tanto pelos alunos quanto pelos professores, na medida em que sua realização castra ou sufoca o processo educativo. Não é à toa que é enxergada como um monstro de várias cabeças, como explica Hoffman

(1995). Em outras palavras, a avaliação é vista como uma etapa penosa, pois sua significação está ligada a concepções equivocadas do que é o processo educativo e dos seus objetivos. Neste sentido, pontua Saul (2010, p. 52):

> A avaliação do ensino e aprendizagem, definida como uma das dimensões do papel do professor, transformou-se numa verdadeira "arma", em um instrumento de controle que tudo pode. Através deste uso exacerbado do poder, o professor mantém o silêncio, a "disciplina" dos alunos; ganha a "atenção" da classe, faz com que os alunos executem as tarefas de casa, não esqueçam os materiais...

São várias as reações à avaliação. Do ponto de vista dos alunos, é difícil contrargumentar com o fato de que grande parte do processo avaliativo está centrado na aplicação de testes reiteramente arbitrários, que levam em consideração a visão específica do professor em relação a dado conteúdo ou temática. Neste sentido, Hoffman (1995) explica que uma avaliação tradicional, que esteja ancorada em premissas classificatórias e burocráticas, desenvolve-se sob o prisma dos princípios da descontinuidade, segmentação e parcelarização do conhecimento. Em outras palavras, a ausência de reflexão sobre o processo de ensino transforma a avaliação em um momento isolado das construções realizadas em sala de aula, apartando-se do trabalho que deveria ser desenvolvido por professores e alunos, na construção do conhecimento. Como a avaliação se resumirá a aplicação de provas, realização de atividades e trabalhos, o objetivo do processo de aprendizagem acaba por se desnaturar, tornando-se a simples aprovação na disciplina.

Dentro do ensino superior, essa forma de pensar a avaliação como uma rotina de tarefas e provas com o objetivo de atestar o conhecimento se tornou usual e foi incorporada a cultura universitária. Isso porque historicamente a avaliação se traduzia no momento de identificar se os alunos dominavam a teoria e reproduziam da melhor maneira os conhecimentos que lhes tinham sido repassados. Neste sentido, eram modalidades usuais dos primeiros cursos superiores eram as sabatinas:

> No período histórico, que data de 1549 a 1759, não havia ainda uma estrutura sistematizada de avaliação da aprendizagem. Porém, conforme Aranha (1989), o ensino jesuítico possuía uma metodologia própria baseada em exercícios de fixação por meio de repetição, com o objetivo de serem memorizados. Os melhores alunos auxiliavam o professor a tomar lições de cor dos outros, recolhendo exercícios e tomando nota dos erros e de faltas diversas, e eram chamados de decuriões. As classes inferiores repetiam lições da semana todos os sábados. Daí, a expressão "sabatina", utilizada durante muito tempo para indicar formas de avaliação (COMIS, 2006, p. 137).

Essa lógica repartia o processo de ensino e aprendizagem em várias etapas separadas e incomunicáveis, dando à avaliação uma conotação eminentemente negativa. Por isso, uma das ideias

que precisam ser superadas, dentro do âmbito do ensino superior, é a ideia de que a avaliação é um momento isolado dentro do desenvolvimento da aprendizagem, que se resume à aplicação de provas.

A nota ou conceito que se confere aos alunos, dentro dessa lógica tradicional da avaliação, é atribuída com o objetivo de hierarquizar os indivíduos a partir de sua capacidade de rememoração de conteúdos para selecionar os mesmos para ocupar os melhores postos no mercado de trabalho e na burocracia estatal. Isso consolida uma cultura de competitividade, dentre os alunos, que passam a estudar com o objetivo de atingir o patamar máximo nessa escala de valores. Isso deturpa a essência do ato educativo, que passa a servir ao objetivo político do Estado – classificar os indivíduos a partir das competências, habilidades e conhecimentos que têm para atuarem em prol do mercado. A nota representa, uma forma de poder por parte do professor, que passa a rotular alunos com base em seu desempenho. O erro é visto apenas como uma falha do aluno, que de alguma maneira não evoluiu no processo de aprendizagem.

Professores e alunos devem se imbricar ao longo de todo o processo de aprendizagem, pois é a reflexão conjunta desses dois polos que permite que o aluno possa compreender sua realidade e produzir conhecimento. Ao invés de se criar uma hierarquia, dentro da sala de aula, ambos devem atuar conjutamente para a produção do conhecimento. Sobre isto, Saul (2010, p. 54) explica: “A relação que se estabelece entre o pesquisador e o pesquisado é de natureza passiva: o objeto deve fornecer evidências para o avaliador que as julga ou que as organiza e sintetiza, oferecendo-as ao julgamento do decisor”. O retorno do processo avaliativo, com a análise dos dados e produção de relatórios sobre as dificildades e dúvidas dos alunos, dificilmente se realiza, deixando sem resposta, muitas vezes, os maiores interessados, que são os alunos.

Assim, a postura do professor também é um elemento que sustenta o viés negativista que a avaliação acaba por apresentar, na medida que se transforma em um instrumento de cobrança e imposição de controle, gerando, em contrapartida, o medo generalizado do aluno em relação ao momento da avaliação. É neste sentido que se manifesta Perrenoud (1999, p. 9), ao afirmar que “há sempre alguém para denunciar a severidade ou o laxismo, a arbitrariedade, a incoerência ou a falta de transparência dos procedimentos ou critérios de avaliação”. É dessa situação em que o professor se coloca como autoridade máxima que surgem os abismos entre professor e aluno, realidade que precisa ser superada dentro do ensino superior brasileiro.

Isto porque se tornou uma prática comum, ao longo da história do ensino superior, que o próprio ato de ser professor fosse reflexo, antes de mais nada, do exercício de uma função nobiliante dentro do Estado, o que vai revestir o professor de uma pseudo autoridade, em sala de aula, que surge

a partir de sua função externa ao espaço educativo. A hierarquia que se percebe em sala de aula, nessa conjuntura, surge antes mesmo do contato entre professor e aluno, pois nasce no ambiente político, em repartições públicas, no próprio ambiente social onde se cria uma cultura geral de escalonamento entre indivíduos a partir de sua origem, riqueza ou formação. O aluno, por seu turno, deveria se encantar com a posição ocupada pelo professor, fora da sala de aula, devendo-lhe respeito e obediência. Deveria absorver os conteúdos que lhe eram repassados, para que, assim, pudessem alçar condições de ocupar futuramente os mesmos cargos e adquirir o mesmo préstígio social. Com a completa inversão do papel do professor e aluno, a sala de aula se torna um lugar organizado com base em hierarquias e papeis, criando não um abismo, mas verdadeiramente dois mundos, em que professor e aluno não se misturam. A avaliação, assim, vai se tornar no instrumento, por excelência, de controle, seleção e classificação dos alunos, reiterando a posição de superioridade de docentes em sala de aula. Neste sentido, Hoffman (1995, p. 19) bem traduz o espírito das práticas docentes dentro da educação brasileira:

> Sentenças irrevogáveis. Juízes inflexíveis. Réus, em sua maioria, culpados. O professor cumpre penosamente uma exigência burocrática e o aluno, por sua vez, sofre o processo avaliativo. Ambos perdem nesse momento e descaracterizam a avaliação de seu significado básico de investigação e dinamização do processo de conhecimento.

Do âmbito didático-pedagógico, esse viés tradicional desconsidera aspectos de fundo, buscando, essencialmente, atribuir uma nota, um conceito, classificando os indivíduos, perpetuando o contexto de desigualdade em que a própria sociedade se encontra. É preciso superar a visão tradicional da avaliação que a reduz a um instrumento arbitrário de seleção e classificação dos indivíduos, pois se trata de uma visão reducionista do que vem a ser de fato a avaliação do ensino e aprendizagem.

Neste sentido, importante reconhecer a pluralidade de formas e instrumentos nos quais a avaliação pode se revestir, e na enorme quantidade de suas etapas. Como defende Vianna (2005, p. 29), “[...] é preciso não esquecer, contudo, que ao avaliar, implicitamente, também se está avaliando algo mais, representado por habilidades, interesses e valores”. Ela não começa e finda na aplicação de uma prova. Muito além, começa antes do início do período letivo, quando o docente pára para planejar, com base no currículo do curso e em seu projeto político pedagógico. Passa, assim, por várias fases, inclusive por um momento em que o docente procede à observação de seus alunos, do conhecimento por eles obtido/construído, mas também da realidade em que cada aluno está inserido e seu respectivo contexto. Independentemente da maneira que seja desenvolvida e do tipo de

avaliação que realiza, ela precisa, de maneira necessária, levar a conjuntura no qual se realiza em consideração, a partir da ação docente de observação e acompanhamento.

1.2 A problemática do uso exclusivo da avaliação somativa no processo de ensino e aprendizagem

Uma das questões mais emblemáticas da avaliação é a sua utilização ao final da disciplina, separada de todo processo de ensino e aprendizagem. Essa forma de utilização da avaliação acaba reforçando o modelo de ensino tradicional baseado na verticalidade da relação professor-aluno. Trata-se da avaliação com caráter exclusivamente somativo.

Esta busca, essencialmente, verificar se houve ou não a aprendizagem dos indivíduos, aplicando-se punições àqueles que não adquiriram os conhecimentos necessários para avançar às etapas seguintes da formação escolar ou universitária. Rejeita-se o erro, pois ele é visto como um defeito inerente ao processo de aprendizagem, que nasce de alguma incapacidade do aluno (ABRECHT, 1994). A partir dos valores e objetivos do programa, o professor realiza atividades e julga o resultado, o que pode ser realizado a partir de instrumentos como questionários, pesquisas, entrevistas, observações e testes, como as provas, por exemplo, com o objetivo de verificar se os alunos apreenderam o conteúdo.

Algumas críticas podem ser realizadas ao modelo, como destaca Abrecht (1994). O que se percebe, das tradicionais práticas pedagógicas que ensejam o uso da avaliação somativa, é que as técnicas utilizadas para subsidiar a verificação da aprendizagem, como testes, podem não produzir resultados totalmente confiáveis, quer seja porque o professor pode não compreender o que está medindo, quer seja porque o instrumento de medida nem sempre é utilizado de maneira correta. Isso significa, em outras palavras, que mesmo uma avaliação que busque identificar o domínio de um dado conteúdo pelos alunos (de viés quantitativo) pode acabar não servindo ao seu propósito.

Além disso, deve-se olhar com cautela para os padrões de aprovação/reprovação que são adotados nesse modelo. Um aluno é considerado apto a avançar em seus estudos quando atinge uma determinada quantidade de pontos, geralmente obtida a partir de uma média aritmética ou do somatório de pontos dos testes e atividades realizados. Essa espécie de medida leva a decisões arbitrárias, que indicam o quão preparado está um aluno a partir de seus erros e acertos. A nota se torna, então, o elemento central desse tipo de avaliação, bastando que o aluno atinja uma quantidade

mínima de pontuação em uma disciplina. Isso leva a inúmeras distorções no sistema: os alunos passam a estudar em função de uma nota, pois ela lhe classifica em uma hierarquia social superior dentro do espaço educacional. Deixa-se de lado a capacidade de produção de conhecimentos, de reflexão crítica, de correlação entre teoria e prática, o diálogo com a realidade, o olhar analítico do sistema, dentre outras coisas que levariam o aluno a romper com seu próprio *status* intelectual e cultural.

Outro ponto que levanta discussões é a análise (qualitativa) dos resultados. Poucos professores se debruçam sobre os seus resultados, para os interpretar de acordo com os seus objetivos. Nessa ótica, a avaliação perde totalmente seu sentido, pois ao invés de servir como um instrumento que serve ao processo de ensino e aprendizagem, se transforma em um momento apartado de uma disciplina, sendo um fim em si mesma. Consequentemente, o resultado será catastrófico: ao invés de o aluno focar suas energias no processo de aprendizagem, na construção real e efetiva do conhecimento, ele passa a se preocupar com a satisfação do critério "avaliação", para que assim possa avançar no curso e seguir rumo a sua formação profissional. A produção de conhecimento, assim, é substituída pelo processo de decorar ou memorizar o máximo de informações, que se tornam vazias sem uma correlata produção do seu sentido no contexto individual do aluno.

Além disso, algo que precisa ser destacado é a ausência de autoavaliação por parte de alunos e, muitas vezes, dos próprios professores. O aluno vai bem quando atinge a média esperada, quando sua nota o legitima para avançar para a próxima etapa dos estudos. Nesse modelo, dificilmente um aluno que logra êxito em um dado período irá realizar a autoavaliação de seu aprendizado, identificando suas deficiências e buscando saná-las para uma efetiva produção do conhecimento. Até mesmo a reprovação pode gerar esse efeito, pois ao invés de o aluno buscar as respostas para a sua ausência de aprendizado, ele volta a sala de aula com a intenção de atingir uma média a partir de mais memorização e estudo da disciplina, o que nem sempre leva ao aprendizado real. O professor, por seu turno, deve realizar continuamente a autoavaliação de seu desempenho, identificando o resultado de sua ação pedagógica para o programa e alunos. Mas, muitas vezes, o docente se conforma com os resultados objetivamente alcançados, gerando a atrofia do processo de ensino e aprendizagem. Estas reflexões não indicam a inutilidade dos testes como instrumentos de avaliação. Utilizados ao longo do processo educativo e com finalidades bem definidas, podem ajudar no percurso formativo do estudante, de acordo com Santos (2016). São provocações sobre como estes tipos de avaliações, que levam em consideração o quanto o aluno aprendeu, de forma isolada, tornam-se prejudiciais em qualquer ambiente educacional, multiplicando falhas e vícios entre docentes e discentes.

2 COMO MUDAR O PERFIL DA AVALIAÇÃO? REFLEXÕES SOBRE UMA MUDANÇA NECESSÁRIA

Diante da constatação de que existe uma visão equivocada sobre a avaliação da aprendizagem no ensino superior, importante pensar em estratégias para ressignificar não apenas o conceito equivocado que a avaliação tem assumido nesse nível de ensino, a partir da ação pedagógica que é realizada nos cursos. Deve-se compreender que o problema por trás da avaliação da aprendizagem passa por três âmbitos: da regulação estatal, das políticas institucionais IES expressas nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) e pela própria ação docente em sala de aula.

2.1 Ações no âmbito regulatório

Isto porque os diversos governos que passaram pelo país tentaram imprimir no ensino superior brasileiro uma lógica utilitarista. A formação nesse nível não pode ser rebaixada a uma simples formação para o mercado de trabalho, ou seja, uma formação exclusivamente técnica e profissional. É neste sentido que se têm produzido políticas públicas diversas no ensino superior, partindo da lógica que só um conhecimento útil ao desenvolvimento econômico deve receber investimentos, o que não seria o caso, por exemplo, das ciências sociais e humanas, sistematicamente deixadas de lado em matéria de desenvolvimento de pesquisas (SÔNEGO, 2015).

No âmbito macro, da regulação da educação superior, existem dispositivos que hoje impõem, no mínimo, que a avaliação nas IES assuma ao menos o viés formativo, garantindo-se que a ação pedagógica possa ir além da mera reprodução de saberes (SINAES, 2017a; 2017b). A imposição dessa previsão ocorre nos instrumentos avaliativos do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), que delineiam os contornos mínimos das práticas avaliativas, o que acaba sendo refletido no Projeto Político Pedagógico (PPP) das IES. Só que se deve levar em consideração alguns fatores que prejudicam a atuação regulatória do Estado na verificação desse perfil formativo da avaliação, como a ausência de reflexão sobre o campo da pedagogia, didática e avaliação, saberes muitas vezes ausentes da formação dos docentes que atuam no ensino superior.

A melhoria da qualidade do ensino e avaliação passa, necessariamente, pelo âmbito regulatório, pois é a partir deste que o Estado, ao menos em tese, pode garantir a qualidade no ensino

superior. Por isso, um acompanhamento que possa modificar o cenário em que os cursos atualmente se encontram passa por um acompanhamento adequado do Estado, que precisa interferir e impor modificações na estrutura e organização dos cursos que não atinjam um padrão mínimo de qualidade.

Deve-se lembrar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996) prevê que a formação para a docência do ensino superior deve se dar, preferencialmente, em nível de mestrado ou doutorado. Seguindo esse raciocínio, deve-se reconhecer a necessidade de se incluírem nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* disciplinas que estejam voltadas à formação do professor, que privilegiem a compreensão da prática educativa como um todo, e não apenas o planejamento didático. A título de sugestão, disciplinas como história do ensino superior, psicologia da aprendizagem, currículo, didática, avaliação da aprendizagem, dentre outras, poderiam ser incluídas nesses cursos com cargas horárias adequadas, que levassem em consideração a complexidade dessas áreas de estudo. Isso passa pelo âmbito das políticas educacionais e regulatórias, pela modificação da legislação vigente e organização dos próprios cursos.

2.2 Ações nas IES

No plano institucional, algumas ações podem modificar as práticas de ensino e avaliação, melhorando sua qualidade. A começar pelo planejamento educacional, que deve englobar os valores da IES em relação a educação que se pretende e, por consequência, as práticas de ensino e formas de avaliação que podem ser usadas para atingir suas finalidades.

O PPC das IES precisa ser construído coletivamente, não pode ser feito por um grupo de pessoas isoladas na gestão de uma instituição, pois isso estimula a fragmentação das ações e do conhecimento, práticas tradicionais de ensino, a divisão estanque do currículo em áreas do conhecimento e não sua integração, além de avaliações desvinculadas dos objetivos pretendidos para a educação no âmbito da IES. Trata-se de uma forma de permitir ao professor compreender melhor o ambiente educacional, as necessidades sociais, os objetivos coletivos, voltando suas ações para sua concretização. A construção coletiva envolve também discentes, comunidade, além de gestores e funcionários da IES, permitindo um debate amplo sobre o caminho que se busca na educação.

Além disso, as IES devem estimular e propiciar a contínua formação do corpo docente para atuação dentro e fora de aula, em atividades de ensino, pesquisa e extensão; a auto avaliação e a avaliação institucional, apropriando-se dos resultados para melhorar a gestão e as práticas docentes

em sala de aula; acompanhar o planejamento das atividades de ensino e avaliação por cada professor, verificando a coerência entre o planejamento individual da ação docente e o coletivo no PPC.

Não se quer dizer, com isso, que os professores devam perder sua margem de ação no âmbito da sala de aula, ou mesmo que devam ser fiscalizados a todo tempo, ao contrário: o PPC é um documento que funciona como um direcionamento geral, e os valores, objetivos e metas que contém devem ser refletidos no planejamento docente, fazendo necessário um acompanhamento da gestão nesse âmbito. Neste sentido, faz-se necessária a avaliação do planejamento docente como forma de identificar que ações estão acontecendo na prática, dando vida ou não aquilo que foi desenhado no PPC.

Não se pode esquecer que o processo de mercantilização, pelo qual todo ensino superior passou ao longo das últimas décadas, gerou o aprofundamento da crise pelo qual o ensino superior tem passado. Exemplos podem ser dados nesse sentido: salas de aula lotadas, ausência de investimento em pesquisa e extensão, péssimas remunerações docentes... São apenas alguns dos exemplos que ilustram como a mercantilização tem efeitos nocivos sobre o processo de precarização das práticas de ensino e avaliação, algo que precisa ser revisto no âmbito das políticas públicas para o ensino superior brasileiro. Pensar a qualidade da educação envolve a reflexão minuciosa sobre o tipo de educação que se quer e como ela pode ser alcançada. O Estado não pode se eximir dessa responsabilidade, tampouco a sociedade, que deve acompanhar e participar da edição de normas e políticas públicas que busquem uma educação superior de qualidade.

2.3 Ação docente

Além disso, não se pode esquecer que todo professor, qualquer que seja seu nível de ensino, precisa dar continuidade a sua formação, o que não é responsabilidade apenas da IES no qual trabalha, mas, e principalmente, sua, pois cabe a ele a compreensão dessa necessidade de contínuo aprimoramento inerente a atividade docente.

Os problemas inerentes a qualidade das práticas de avaliação e ensino nos cursos superiores têm suas raízes na forma tradicional como o professor realizava a docência: historicamente, fazia-se do magistério superior um “bico”, e, portanto, não havia um estudo prévio sobre as práticas que seriam realizadas em sala de aula, ou mesmo preparação para isso. O resultado são as posturas

verticais em sala de aula, que se torna um espaço dividido por hierarquias, com o objetivo de selecionar, classificar, rotular indivíduos através da verificação da aprendizagem.

Superar essa cultura que se formou ao longo da história dos cursos superiores envolve uma formação para a docência com a reflexão sobre o papel do professor e que observe as metodologias do ensino e avaliação da aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O modelo de educação que ainda prevalece no ensino superior brasileiro é autoritário e conservador, pois concebe no docente o protagonismo exclusivo da produção do conhecimento em sala de aula, para que se formem indivíduos que se encaixem nos padrões impostos dentro da ordem social capitalista. Se a sociedade é dividida em classes sociais, com estratificações e hierarquias que garantem aos indivíduos acesso diferenciado aos mais variados bens da vida, nascendo daí a competitividade que é inerente ao sistema, obviamente que o sistema de ensino superior vai refletir essa estrutura, dando à avaliação do ensino e aprendizagem o papel de perpetuar essa divisão dentro do sistema educativo.

Ainda hoje a avaliação do ensino e aprendizagem tem se resumido, de forma geral, à aplicação de testes, provas, realização de trabalhos, seminários, pesquisas. Todos os esses instrumentos podem ser utilizados como etapas da avaliação do ensino e aprendizagem, mas esta não pode se resumir neles. Caso contrário, não se realiza uma avaliação propriamente dita, mas apenas a verificação da aprendizagem, ou seja, a identificação de acertos e erros dos discentes em reproduzir os pontos de um programa educacional.

A avaliação faz parte do processo de ensino de maneira intrínseca. Não se trata de um momento estanque, cuja realização deva se dar ao final do cumprimento de um programa, mas de um processo contínuo que deve se desenvolver de maneira planejada, para que os fins do processo educacional possam ser alcançados. Mais que isto, a avaliação deve assumir um papel dialético, diagnóstico, dialógico e mediador, uma vez que torna os alunos protagonistas do próprio conhecimento. Ela desvela realidades, desperta o olhar crítico e inquiridor do aluno sobre o objeto cognoscente, permite que a teoria discutida em sala de aula altere a realidade, transformando-a para melhor. Isto se for desenvolvida sob um viés construtivista, que reconheça a necessidade de formar mentes pensantes, que busquem alterar a realidade em que vivem.

É preciso destacar, por fim, que são vários os fatores que contribuem para a precária qualidade das práticas avaliativas no ensino superior, o que vai além da atuação docente em sala de aula. As políticas públicas sobre esse nível de ensino precisam ser revistas, bem como os atos regulatórios e a atuação das IES. Por isso, ao Estado recai o dever de realizar uma reforma ampla no campo da educação superior para não apenas melhorar a qualidade da avaliação da aprendizagem, mas as práticas educativas como um todo.

REFERÊNCIAS

ABRECHT, Roland. **Avaliação formativa.** Tradução de José Carlos Tunas Eufrásio. Rio Tinto/Portugal: Edições Asa, 1994.

BLOOM, B. S. *et al.* **Taxonomy of educational objectives.** New York: David Mckay, 1956.

COMIS, Daniela. A função social da escola e da avaliação da aprendizagem. **Revista Dialogia,** São Paulo, v. 5, p. 135-144, 2006.

FERRAZ, Ana Paula do C. Marcheti; BELHOT, Renato Vairo. Taxionomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Revista Gestão & Produção**, São Carlos, SP, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora:** uma prática em construção da pré-escola à universidade. 33.ed. Porto Alegre: Mediação, 2014a.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação:** Mito & Desafio. 16.ed. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1995.

HOFFMANN, Jussara. **O jogo do contrário em avaliação.** 9d. Porto Alegre: Mediação, 2014b.

LANDSHEERE, V. de. L'evaluation formative au servisse d'une ecole sans echec. *In* **Revue Informations Pédagogiques**, Liege, FR, n. 38, dec. 1997.

LUCKESI, Cipriano. C. **Avaliação da aprendizagem escolar.** São Paulo: Cortez, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação:** da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica**: desafios e perspectivas. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória:** desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SCRIVEN, M. The methodology of evaluation. In Tyler, R. W.; Gagne, R. M.; SCRIVEN, M. (Eds.). **Perspectives on curriculum evaluation:** AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation. Chicago, IL: Rand McNalley, 1967.

SINAES/DAES. **Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a Distância – autorização.** Brasília: MEC, 2017a.

SINAES/DAES. **Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a Distância – reconhecimento e renovação de reconhecimento.** Brasília: MEC, 2017b.

SÔNEGO, Aline. Os desafios da universidade no Século XXI e algumas reflexões sobre a posição docente frente a este processo. **REBES – Revista Brasileira de Ensino Superior,** Passo Fundo, ES, v.1, n. 1, p. 30-35, jul-set. 2015.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Fundamentos de um programa de avaliação educacional.** São Paulo: Liber Livro, 2005.

31/JUL e 1 e 2/AGO 2020
IV CONEPI
IV CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO & PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES
conepi.contatosempreendimentos.com.br
Evento 100% Online

ENSINO-APRENDIZADO: UMA ANÁLISE DA APRENDIZAGEM À LUZ DA PIRÂMIDE DE WILLIAM GLASSER

ASCENÇÃO, Pereira Ascenção
Universidade CEUMA (UniCEUMA)
eduardopascencao@hotmail.com

SILVA, Marcos Moura
Universidade CEUMA (UniCEUMA)
marcosmoura_S@hotmail.com

Neto, Nelson Soares da Silva
Universidade CEUMA (UniCEUMA)
nsoares3@hotmail.com

MACIEL, Júlio Cesar Pinheiro
Universidade CEUMA (UniCEUMA)
juliomaciel@globo.com

RESUMO

A educação faz parte do processo de troca constante de informações com o processo de ensino. O Presente artigo tem como objetivo analisar os impactos do processo de aprendizado à luz da pirâmide de William Glasser. O artigo aborda a questão problema: Quais os impactos do processo de aprendizado à luz da pirâmide de William Glasser? Este estudo é de natureza quantitativa e descritiva, onde as variáveis observadas serão descritas e analisadas. O procedimento metodológico utilizado foi a pesquisa aplicada com uso de um questionário em uma amostra de 32 alunos do 8° período do curso de Administração de uma IES Particular localizada no município de São Luís – Maranhão, Brasil. A pesquisa foi realizada no período de fevereiro a maio de 2020. Os resultados demostram que o problema foi respondido, uma vez que os resultados demostram que os alunos aprendem 95% quando estão ensinando, de acordo com 56% dos respondentes. Esses resultados demostram que a reprodução do aprendizado é mais adequada para obtenção do conhecimento e o objetivo da presente pesquisa foi alcançado, pois não basta apenas conversar, discutir e debater para o aprendizado acontecer com mais eficácia quando se pratica, de acordo com 44% dos respondentes afirmarem que aprendem de 80% a 95% quando praticam.

Palavras-chave: Ensino-Aprendizado. William Glasser. Pirâmide do aprendizado.

1 INTRODUÇÃO

A tendência do século XXI mostra que a principal característica do modelo educacional é a transformação de métodos individuais em métodos sociais, políticos e ideológicos. O ensino tradicional não é atraente para os alunos. Portanto, os professores precisam usar outros métodos de aprendizado que atraiam os alunos. Métodos e práticas ativas estão relacionados ao objetivo de permitir que os alunos participem mais do processo de aprendizagem e incentivá-los a desenvolver conhecimento.

Assim como as identidades dos profissionais mudaram, as instituições educacionais, especialmente as universidades, estão conduzindo os movimentos transformadores necessários na sala de aula, que vão além dos métodos tradicionais de memória e ensino para explicar o conteúdo e manter a atenção do aluno. O nível de entendimento obtido pelos alunos permanece em um parâmetro importante para determinar se o processo educacional e os métodos de ensino dos professores atendem às metas propostas das instituições de ensino. Considerando essa capacidade de aprendizado, é possível determinar a pirâmide do aprendizado de Glasser.

A pirâmide proposta por William Glasser é um método baseado em um modelo de ensino ilustrativo, que inclui práticas tradicionais, como leitura, visualização (comunicação) e escuta. Uma abordagem mais completa, incluindo falar, debater, explicar, reproduzir, dramatizar, ensinar e descobrir breves ideias é mais eficaz na manutenção de conhecimento e aprendizado. Tais iniciativas exigem que os alunos participem mais ativamente e precisam participar mais do assunto a ser estudado, que forma a base da Pirâmide de Glasser.

O artigo contribui de forma significativa para o mundo acadêmico apresentando os resultados com o nível de aprendizado por parte dos alunos sobre o conteúdo, possibilitando incentivar ao uso de metodologias ativas cada vez mais em sala de aula. Metodologias dessa natureza podem ser utilizadas como instrumento que auxiliam o treinamento, seja de docentes ou gerentes e colaboradores.

Considerando-se a relevância do tema abordado por este trabalho, o presente artigo tem como problema de pesquisa: Quais os impactos do processo de aprendizado à luz da pirâmide de William Glasser? Tal questionamento há de requerer tanto uma revisão bibliográfica quanto a utilização de mecanismos de observação ou coleta de informações capazes de permitirem que a temática investigada atinja o objetivo da pesquisa, que é:

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Analisar os impactos do processo de aprendizado à luz da pirâmide de Williams Glasser.

1.1.2 Objetivos específicos

Analisar a percepção dos alunos

Identificar mudanças nos diferentes níveis de aprendizado

2 METODOLOGIA

Metodologia é o conjunto de métodos ou caminhos que são percorridos na busca do conhecimento (KÖCHE, 2016). O estudo trata-se, quanto à abordagem, de uma pesquisa quantitativa, pois foram analisadas, comparativamente, as porcentagens obtidas com as respostas (aspectos objetivos) que foram quantificadas para facilitar a análise Lakatos (2019). Quanto aos procedimentos, o estudo é bibliográfico, haja vista a construção do referencial teórico com uso de literatura (já analisada e publicada sobre o tema) Klein (2015). Foi realizada uma pesquisa aplicada (coleta de dados junto aos envolvidos); de levantamento (levanta dados sobre determinada amostra ou população). Tratamento de dados foi feito, por meio de tabulação, com uso da ferramenta Excel, para possibilitar maior facilidade na verificação de suas inter-relações.

Os dados foram coletados por meio de um questionário adaptado de SANDE & SANDE (2018), instrumento que constitui uma série ordenada de perguntas. O questionário é uma ferramenta de coletar dados, com uma série ordenada de questões a respeito de variáveis e situações que o pesquisador deseja investigar (KÖCHE, 2016).

O instrumento de pesquisa foi um questionário quantitativo composto por: Dados demográficos (sexo, idade, grau de escolaridade); Pirâmide do Aprendizado. Cada bloco de perguntas foi composto por uma série de variáveis que buscavam investigações sobre a temática.

Segundo Gil (2016), o universo é um conjunto de elementos que compõem o cenário, isto é, o quantitativo de indivíduos em sua totalidade. A turma do 8° período do curso de administração

conta com 32 alunos, totalizando o universo de alunos de 100%. A amostra é um subconjunto do universo, são os participantes da pesquisa Gil (2016). O estudo foi realizado com 32 alunos do 8° período do curso de Administração, sendo a amostra do estudo de 100%.

O estudo foi realizado de janeiro a maio de 2020, com graduandos do curso de Administração, sobre o processo de aprendizado relacionado a pirâmide de William Glasser.

Para a obtenção dos dados, o procedimento utilizado foi a pesquisa aplicada, tendo como finalidade adquirir conhecimentos sobre um determinado problema em busca de uma possível resposta Klein (2015). Para tanto, se utilizou o questionário quantitativo, desse modo, foi possível fazer a coleta dos dados que dão sustentação ao que será apresento na análise dos resultados.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para que o presente artigo alcance os propósitos que se pedem, fez-se necessário uma contextualização, abordando teorias e artigos existentes, com o propósito de dar consistência técnica e cientifica. Desse modo, é relevante uma abordagem acerca dos seguintes temas: Ensino-Aprendizado; Pirâmide de William Glasser; demostrando ser o modelo sugerido para se atingir os objetivos expostos na pesquisa.

3. 1 **Ensino-Aprendizado**

Através de preceitos de aprendizagem, a relação professor-aluno desempenha um papel importante no desenvolvimento e sucesso do processo educacional. É importante que o aluno aprenda o conteúdo e, mais importante ainda, ele deve aprender a refletir criticamente sobre o conteúdo e aprender a aplicá-lo à vida cotidiana de maneira significativa (BENI et al., 2017).

A educação percorre a vida e é um processo não neutro. Um estudo propõe quatro pilares do conhecimento e da educação continuada e é considerado inspirador: i) aprender conhecimentos; ii) aprender a fazer as coisas; iii) aprender a viver juntos; e iv) aprender a se tornar humano (GUERRA; TEIXEIRA, 2016).

Eles apontam a nova direção da consulta educacional e apontaram que é necessário atualizar o método educativo de acordo com a realidade atual. O processo de ensino estabeleceu um

relacionamento diferenciado com os alunos e, neste curso, foram estabelecidos módulos para construir conhecimentos e promover o aprendizado (KOPELKE; BOYLA, 2016). É um relacionamento que ativa o processo de aprendizado com base nas habilidades a serem adquiridas. O ensino não está apenas relacionado à capacidade de ensino, mas também à eficácia da aprendizagem na aprendizagem (BENI et al., 2017).

A relação entre aprendizado e ensino não é causal, sendo assim, o ensino, por si só, não causa aprendizado e não desenvolve novas habilidades que podem levar ao aprendizado. O ensino e a aprendizagem estão relacionados. A importância do ensino depende da importância do aprendizado, e a importância do aprendizado depende das atividades geradas pelo ensino (PASSOS; WOLLINGER, 2018).

A aprendizagem requer conhecimento que é reconstruído pelo próprio sujeito, e não apenas mecanicamente reproduzido. Ensinar e aprender é algo dialético, isto é, pessoas que estão constantemente se movendo e se formando, e o ensino e a aprendizagem estão diretamente conectados. Os alunos conversam com alunos instruídos e ambos são o sujeito do processo (GODOI; FERREIRA, 2016).

O ensino exige métodos rigorosos; pesquisa; respeito ao conhecimento dos alunos; principais valores estéticos e morais, aceitar novas falas e rejeitar qualquer forma de discriminação; pensamento crítico sobre a prática; reconhecer e promover a identidade cultural. Estes, atribuídos ao aumento dos atributos do ensino e à orientação das recomendações educacionais que rejeitam o ensino de uma perspectiva simples, são considerados como pura transferência de conhecimento e ensino errado (GOBBO; BEBER; BONFIGLIO, 2016).

3. 2 Pirâmide de William Glasser

O modelo educacional mais conhecido é o que os professores transmitem o que sabem aos alunos e, depois, recebem de forma passiva para decorar as informações e depois avaliá-las através de testes e trabalhos. Esse modelo de educação é chamado passivo, tradicional ou convencional. No entanto, com o advento da tecnologia, o comportamento e a estrutura do cérebro humano mudaram, e os recursos digitais forçaram a educação até então estagnada (resistida pelo público educado que foi treinado devido à falta de investimento público). Estágio para refletir sobre seu próprio desempenho e avançar no processo de transformação (DA SILVA; MUZARDO, 2018).

Essa emoção não é monótona, produzida por métodos de ensino tradicionais ou convencionais, mas é nova e respeita a maneira específica que cada aluno deve aprender através da interação e reflexão. Os professores ainda são o elo entre informação e conhecimento e nunca perderão sua importância (CRUZ, 2018).

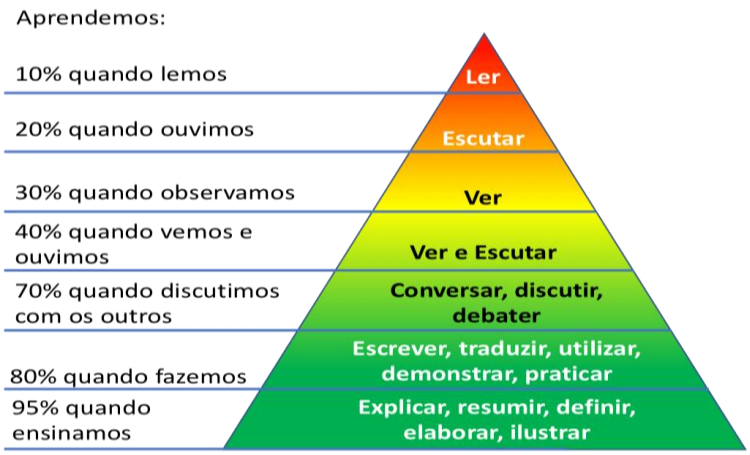
O professor não deve exigir que o aluno se lembre do conteúdo, mas que ele reflita, faça perguntas e o mais importante é que o implemente. Para que os alunos se envolvam ativamente no processo de aprendizagem, eles devem ler, escrever, perguntar, discutir ou se envolver na solução de problemas e no desenvolvimento de projetos. O aluno deve executar tarefas mentais de alto nível, como análise, síntese e avaliação. Nesse sentido, estratégias para promover a aprendizagem ativa podem ser definidas como ações que envolvem o aluno em fazer algo e, ao mesmo tempo, fazê-lo pensar no que está fazendo. Tão importante quanto pensar no que você faz é sentir o que você faz. A participação dos sentimentos deve ser vista como um fator importante na consolidação do conhecimento. Portanto, é certo dizer que bom humor e alegria são os lubrificantes das ferramentas de compreensão e aprendizado (BERGMANN, 2016).

Metodologias ativas são práticas pedagógicas que fazem os alunos se perguntarem, diferentemente da pedagogia passiva tradicional, onde os estudantes não serão apenas receptores do que dizem. Metodologias ativas são consideradas em bases teóricas, mas se concentram mais no campo de ação porque eles são avaliados e pensados de acordo com o perfil do aluno. Essas são práticas pedagógicas que levam o aluno a pensar, refletir e agir, e não apenas a receber passivamente o conteúdo e decorá-lo para o teste de avaliação. Eles permitem aos alunos discutir, escrever, ler, resolver problemas e ensinar outros colegas usando métodos que podem ser aprimorados usando as mais diversas ferramentas (GLASSER, 1998).

Na prática, essas são estratégias pedagógicas nas quais o aluno é corresponsável pelo processo de aprendizagem, ou seja, atividades que levam os alunos a discutir, ler, escrever, resolver problemas e ensinar aos outros. Esse tipo de metodologia não exclui outras metodologias pedagógicas, porque a oratória em sala de aula é necessária para explicar o conteúdo previamente planejado, trata-se da convergência de métodos, tecnologias e linguagens desenvolvidas pedagogicamente para alguns alunos e contextos (FRANCO, 2015). O aluno, independentemente de qualquer outro critério, já possui conhecimento diante do ambiente escolar, é importante apoiar esse conhecimento. Discussões, conversas e diagnósticos são necessários para preparar, posteriormente, as estratégias de ensino em sala de aula para o desenvolvimento e o aprendizado dos alunos (MATTAR, 2017).

O nível de entendimento obtido pelos alunos permanece importante para determinar se o processo educacional e os métodos de ensino do professor atendem às metas propostas pela a escola. Considerando essa capacidade de aprendizado, é possível determinar a pirâmide de aprendizado proposta por William Glasser (PALANGANA, 2015). Os professores podem caminhar com os alunos de várias maneiras e proporcionar uma aprendizagem significativa e de maneira positiva. Glasser (1998) construiu uma pirâmide que mostra o nível de aprendizado e maneiras de melhorar a eficiência da absorção do conhecimento. Observa-se, a seguir, a pirâmide de aprendizado:

Figura 1: Pirâmide de William Glasser



Fonte: adaptado de Glasser (1998)

A figura mostra como é importante que os professores usem métodos proativos em sala de aula para melhorar as suas práticas de ensino em Glasser (1998). Além disso, ainda com base na figura acima, podemos expandir a análise de alguns métodos de recursos que os professores podem e devem usar em sala de aula, a saber: i. Debate: em que o aluno poderá usar seu conhecimento anterior sobre o tópico levantado, dando-lhes a oportunidade de desenvolver, criticamente, o raciocínio reflexivo; ii. O uso de novas tecnologias na educação: o uso de habilidades com as quais as novas gerações lidam na mídia tecnológica, como tablets, smartphones, laptops e etc..., fora da sala de aula física; iii. A construção de materiais específicos – jogos, planos, modelos – juntamente com os alunos, não precisa necessariamente de equipamento técnico, além da participação ativa na construção do conhecimento, mas também na produção de materiais.

Os alunos do século XXI aprendem mais usando imagens e sons, porque usam esses dispositivos técnicos para associar determinados conteúdos do curso ou situações de aprendizagem a sons ou imagens. Como resultado, o psiquiatra americano Glasser (1986) relatou, em sua pesquisa,

que o professor é a orientação do aluno, não o chefe, e a recitação não deve ser o único método de ensino, e o professor deve entender que cada nível de aprendizado que os alunos usarão varia de acordo com a tecnologia.

A teoria está ligada a algumas metodologias ativas que, atualmente, estão sendo pesquisadas e aplicadas, e insere o método mais eficaz da Pirâmide de Aprendizagem de Glasser (1998) em sua prática. Pesquisas de Filatro (2018) mostram que, quando se discuti o conteúdo com outras pessoas, as pessoas aprendem 70% do conteúdo, o que fortalece o hábito de questionar e debater, e, quando se realiza/executa tarefas, essa proporção chega a 80% das atividades práticas que são tão importantes quanto a teoria, ou seja.

Pesquisa de (MATTAR, 2017) demostram que os alunos aprendem 95% do conteúdo quando ensinam, o que prova que ser professor é aprender várias vezes e que as práticas pedagógicas de aprendizagens colaborativas são extremamente eficientes. Ainda segundo o autor, o aluno que ensina o colega aprende duas vezes e também fortalece os laços afetivos e os valores humanos, como a solidariedade.

Apesar de Silva e Muzardo (2018) demostram critérios científicos para a apresentação da pirâmide ou cone de aprendizado, o próprio fato da aceitação e disseminação dessas formas de assimilação de conteúdo por docentes, pesquisadores, curiosos e a discussão pelos referidos autores, demonstram que o processo de ensino e de aprendizagem pode ser potencializado por essas diferentes formas. Vemos, portanto, que os modelos do cone e da pirâmide da aprendizagem são aceitos e amplamente utilizados (FILIPIN, et al., 2017).

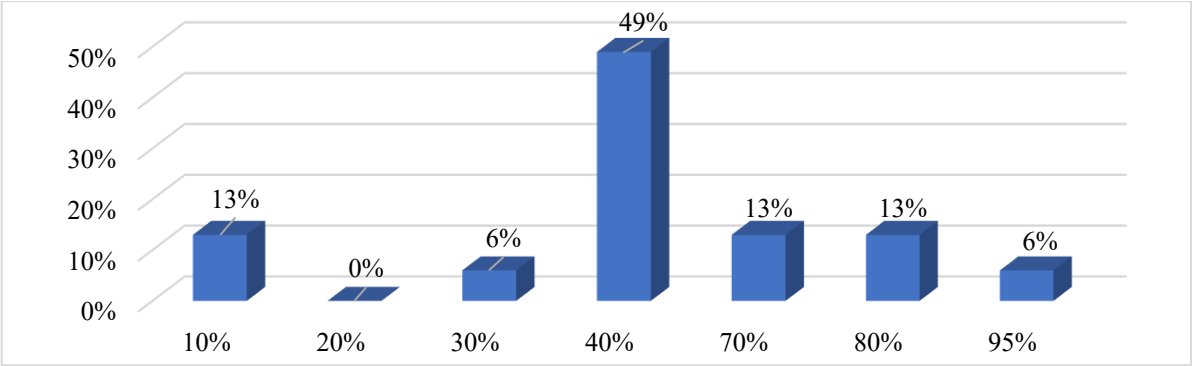
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados apresentados foram coletados por meio de um questionário direcionado aos alunos do 8º período do curso de Administração, sendo a amostra total de 32 (trinta e dois) participantes. Desse modo, apresentam-se os dados em sua forma bruta e por meio de percentual referente ao perfil de todos os alunos que participaram da pesquisa.

Com relação ao gênero dos entrevistados, nota-se que os respondentes corresponderam, em sua totalidade, 65% do sexo feminino e 35% do sexo masculino. Em relação à faixa etária dos entrevistados, 55% responderam que possuem de 18 a 28 anos; 30% responderam ter idade entre 29 a 38 anos; e 15% afirmaram ter entre 39 e 49 anos.

Desse modo, foram direcionadas aos colaboradores perguntas a respeito do ensino-aprendizado à luz da pirâmide de William Glasser, como se inicia a seguir. No Gráfico 1, são apresentados os resultados de acordo com a análise sobre o quanto se aprende ao ler.

Gráfico1: Eu aprendo quando estou lendo (ler)

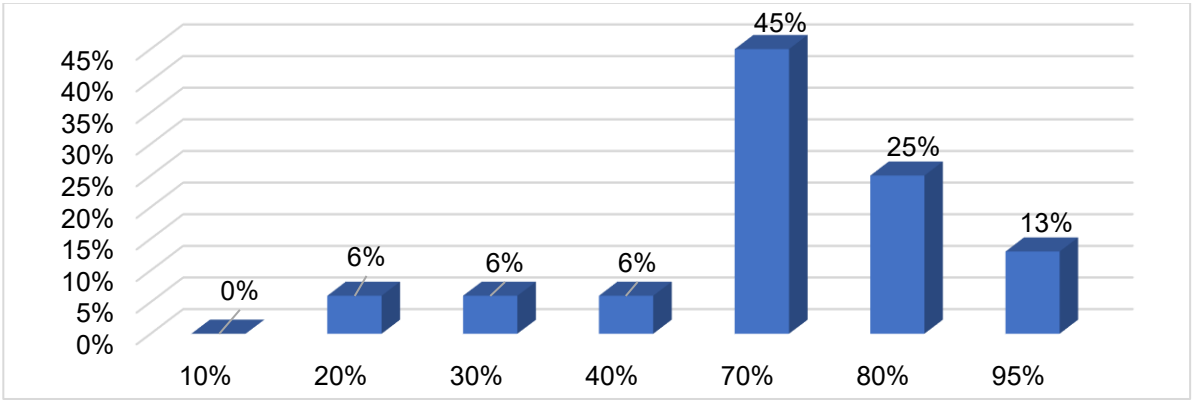


Fonte: dados da pesquisa (2020)

Os resultados demostram que os alunos aprendem 40% quando estão lendo, essas respostas são identificadas por 49% dos participantes. Esse resultado demostra que a leitura é um dos métodos de ensino que permitem o aprendizado, mas que, se utilizada com auxílio de ferramenta de ensino, pode ter resultados mais promissores.

Estudos dos autores Da Silva; Muzardo (2018) corroboram com esses resultados, pois o modelo mais conhecido de educação é aquele em que o professor repassa aos alunos um conteúdo que é de seu conhecimento e estes recebem passivamente, num esforço para decorar tais informações e, posteriormente, serem avaliados através de provas e trabalhos. Ainda segundo os autores, esse modelo de educação é chamado de passivo, tradicional ou regular. Porém, com o advento da tecnologia, mudaram os comportamentos, bem como as estruturas cerebrais. O gráfico a seguir apresenta os resultados sobre o quanto se aprende ao escutar.

Gráfico 2: Eu aprendo quando estou ouvindo (escutar)

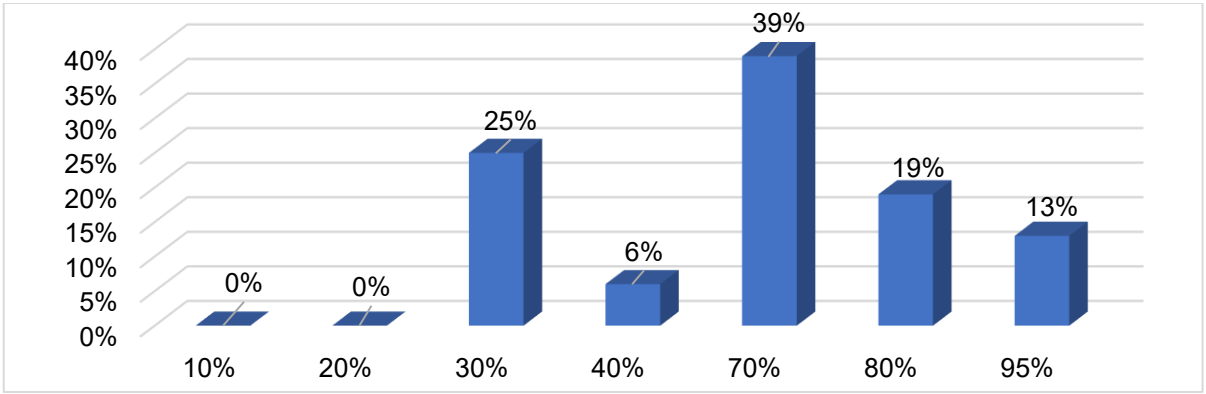


Fonte: dados da pesquisa (2020)

Os resultados demostram que os alunos aprendem escutando (70%), esse foi o percentual afirmado por 45% dos participantes. Desse modo, percebe-se que a aula aplicada por meio da fala é relevante, uma vez que permite aos alunos o aprendizado significativo, mas que, se utilizada com o uso de recursos tecnológicos, permitirá resultados mais significativos.

Esses resultados colaboram com estudo de Franco (2015), onde o autor afirma que a oratória em sala de aula é essencial para explicar o conteúdo previamente planejado. A ideia é a convergência de métodos, tecnologias e linguagens pensadas, pedagogicamente, para determinados alunos e contextos. Seguidamente, foi investigado a respeito do quanto se aprende ao ver, como se observa a seguir.

Gráfico 3: Eu aprendo quando estou observando (ver)



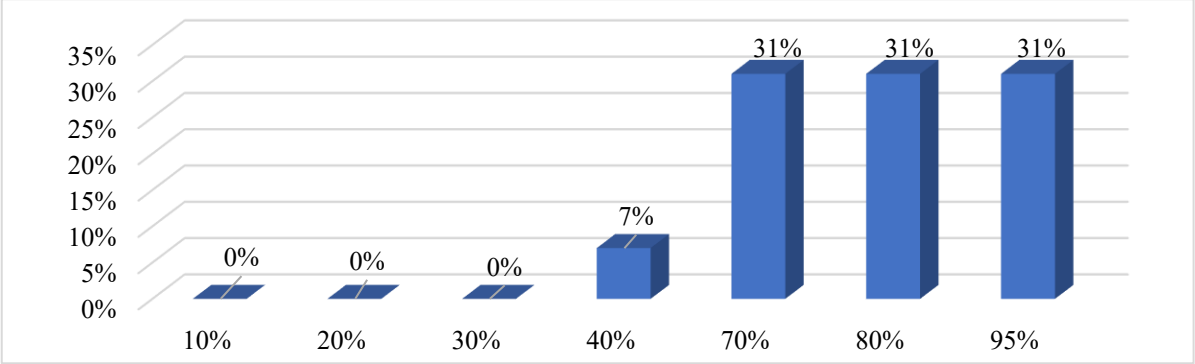
Fonte: dados da pesquisa (2020)

Os respondentes demostram, em 39%, que o nível de aprendizado ao ver é de 70%, sendo uma medida importante para o aprendizado. Mas, no século XXI, onde é relevante o uso de práticas

que possibilitam aos estudantes a discussão e solução de problemas, são cada vez mais aceitas e têm resultados duradouros.

Os resultados colaboram com pesquisa de Glasser (1998) onde o autor afirma que as metodologias ativas são pensadas com base teórica, mas se concentram mais no campo da ação, pois são avaliadas e pensadas de acordo com o perfil dos alunos em questão. São práticas pedagógicas que levam o estudante a pensar, refletir e agir, e não apenas receber um conteúdo passivamente e decorá-lo para a prova avaliativa. Elas permitem que o estudante discuta, escreva, leia, solucione problemas e ensine aos outros colegas, através de métodos que podem ser melhorados com uso das mais diversas ferramentas. O Gráfico 4 apresenta os resultados sobre o aprendizado ao ver e escutar.

Gráfico 4: Eu aprendo quando estou vendo e ouvindo (ver e escutar)

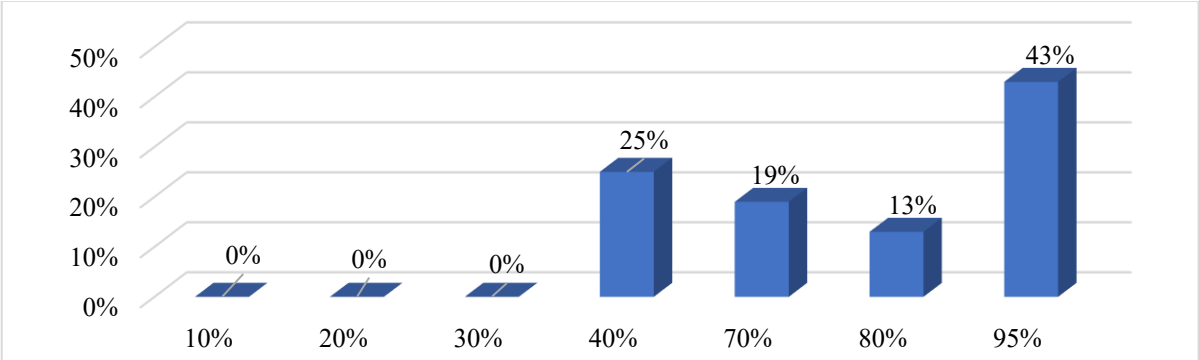


Fonte: dados da pesquisa (2020)

Esses resultados apontam similaridades com os resultados anteriores, uma vez que 31% dos respondentes demonstram em aprendizado de igual modo em 70%, 80% e 95%, no que se refere a ver e escutar, certificando que o ensino abrangendo duas possibilidades de recepção de conhecimento permite o maior aprendizado.

O autor Bergmann (2016) corrobora com os resultados, afirmando que o professor não deve exigir que o aluno apenas memorize o conteúdo, mas que ele também reflita, questione e, o melhor, coloque em prática. No Gráfico 5, são apresentados os resultados relacionados ao aprendizado ao conversar, discutir debater.

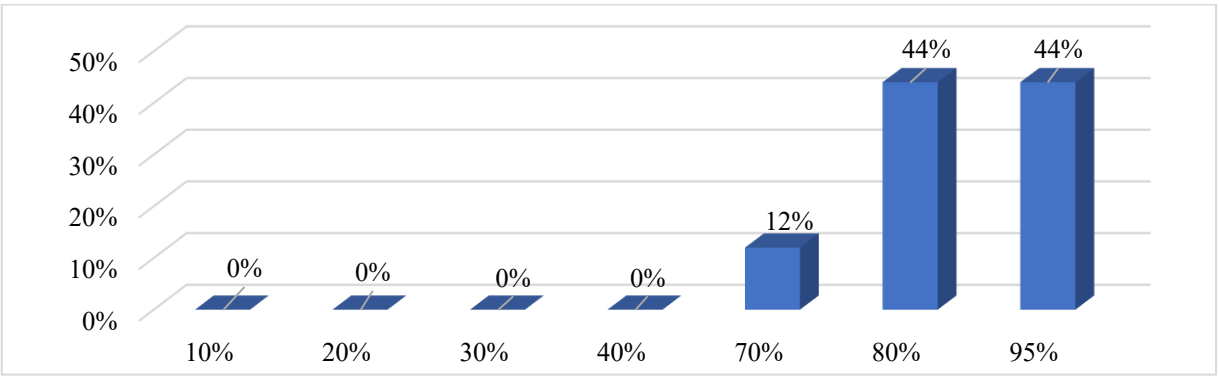
Gráfico 5: Eu aprendo quando discuto com os outros (conversar, discutir e debater)



Fonte: dados da pesquisa (2020)

Os resultados sobre o aprendizado por meio da conversa, da discussão e do debate, demostram um nível mais elevado de aprendizado, de 95%, de acordo com 43% dos respondentes. Isso demonstra que a interação entre os indivíduos no momento do aprendizado é benéfica. Colaborando com os resultados, o autor Mattar (2017) afirma que a discussão, a conversa e o diagnóstico são fundamentais para a preparação das estratégias de ensino em sala de aula, buscando o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno. Os resultados apresentados, a seguir, são relacionados ao aprendizado adquirido ao praticar.

Gráfico 6: Eu aprendo quando faço (escrever, traduzir, utilizar, demostrar, praticar)



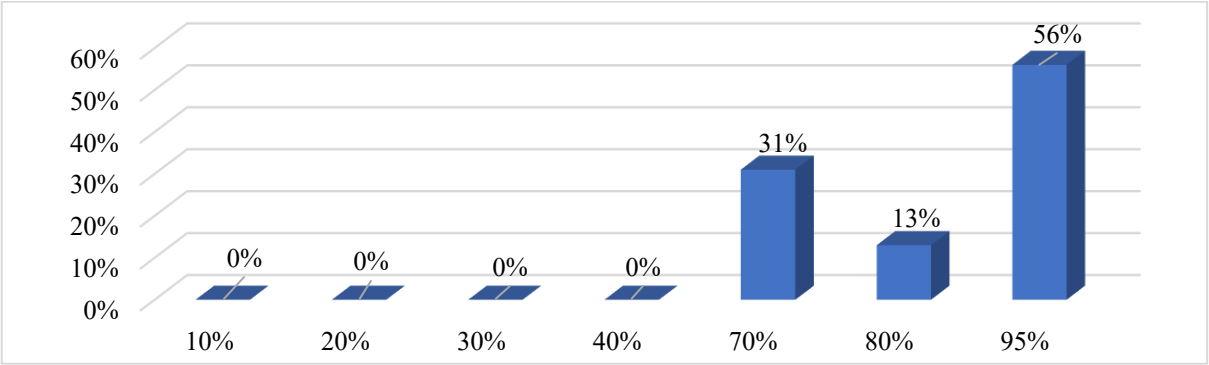
Fonte**:** dados da pesquisa (2020)

Nesse sentido, não basta apenas conversar, discutir e debater, para o aprendizado acontecer com mais eficácia quando se pratica. De acordo com 44% dos respondentes, a aprendizagem é de 80% a 95% quando praticam.

O autor (FILATRO, 2018) enfatiza esses resultados, afirmando que 80% das pessoas aprendem quando fazem/executam uma tarefa, o que coloca a atividade prática em igualdade de importância com a teoria, ou seja, o princípio seria a leitura para embasar a prática, mas é a prática

que fará a fixação mental da teoria. Os resultados a seguir são relacionados ao aprendizado adquirido ao explicar, resumir, definir, elaborar e ilustrar.

Gráfico 7: Eu aprendo quando ensino (explicar, resumir, definir, elaborar e ilustrar)



Fonte: dados da pesquisa (2020)

Os resultados demostram que os alunos aprendem muito mais (95%) quando estão ensinando, de acordo com 56% dos respondentes. Esses resultados demostram que a reprodução do aprendizado é mais adequada para obtenção do conhecimento.

A autora (MATTAR, 2017) corrobora com os resultados afirmando que se aprende 95% do conteúdo quando se ensina, o que prova que ser professor é aprender várias vezes e que as práticas pedagógicas de aprendizagens colaborativas são extremamente eficientes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se, a partir da pesquisa, que a educação, o ensino, a aprendizagem e as técnicas utilizadas são relevantes, sendo que o processo de aprender, no que tange o conhecimento, não pode ser passível e submetido a um formato que pouco se adapta e agrada os nativos digitais. O professor continua sendo o elo entre a informação e o conhecimento, e nunca perde a sua importância, porém, passa a ser um mediador que desenvolve a capacidade do aluno de aprender os conteúdos de forma autônoma e participativa, levando o aluno a uma formação crítica e reflexiva.

O objetivo da presente pesquisa foi alcançado, pois não basta apenas conversar, discutir e debater para o aprendizado acontecer com mais eficácia quando se pratica, uma vez que 44% dos respondentes afirmaram que aprendem de 80% a 95% quando praticam. O problema da pesquisa foi respondido, uma vez que os resultados demostram que os alunos aprendem muito mais (95%) quando

estão ensinando, de acordo com 56% dos respondentes. Esses resultados demostram que a reprodução do aprendizado é mais adequada para obtenção do conhecimento.

De acordo com o presente estudo, pode-se afirmar que as metodologias ativas são pensadas com base teórica, mas se concentram mais no campo da ação, pois são avaliadas e pensadas de acordo com o perfil dos alunos em questão. São práticas pedagógicas que levam o estudante a pensar, refletir e agir, e não apenas a receber um conteúdo passivamente e decorá-lo para a prova avaliativa. Elas permitem que o estudante discuta, escreva, leia, solucione problemas e ensine os outros colegas, através de métodos que podem ser melhorados com uso das mais diversas ferramentas.

O estudo deixa algumas lacunas e suas limitações para pesquisa futuras sobre essa mesma temática. Deve-se investigar quais resultados serão encontrados em uma pesquisa dessa natureza em instituições de ensino superior da área pública, sendo que a pesquisa foi realização em uma IES privada. Deve-se realizar uma pesquisa de caráter qualitativo (análise de discurso), pois foi um estudo quantitativo. Assim como deve ser aplicada com professores e coordenadores de curso, uma vez que foi aplicada apenas com alunos.

REFERÊNCIAS

BENI, P. F.; BRENO, F. R.; VILLELA, L. M.; ESTEVES, R.; JONES, G. D. C.; FORTE, D. Processo de Ensino-Aprendizagem e a Interação de Professores e Alunos em um Curso de Graduação em Administração de Empresas. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 18, n. 2, p. 345-374, 2017.

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de Aula Invertida: Uma Metodologia Ativa de Aprendizagem**. 1°edição. Ed. LTC/GEN, 2016.

CRUZ, Paulo Emílio de Oliveira. **Metodologias Ativas para a educação corporativa**. São Paulo, Prospecta: 2018.

DA SILVA, Fábio Luiz; MUZARDO, Fabiane Tais. Pirâmides e cones de aprendizagem: da abstração à hierarquização de estratégias de aprendizagem. **Dialogia**, São Paulo, n. 29, p. 169-179, maio/ago. 2018.

FILATRO, Andrea. **Metodologias Inovativas na educação presencial, a distância e corporativa**. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

FILIPIN, Geógia Elisa; CASAROTTO, Franciele; MELLO-CARPES, Pâmela Billig; VARGAS, Liane da Silva. Formação Continuada em Neuroeducação: percepção de Professores sobre a Neurociência e sua Importância para a Educação. **Experiência**, Santa Maria, UFSM, v. 3, n. 1, p. 40-57, jan./jul. 2017.

FRANCO, Maria. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: GEN: Atlas, 2016.

GLASSER, W. Choice Theory: **A New Psychology of Personal Freedom**. The William Glasser Institute. 1998.

GOBBO, André; BEBER, Bernadette; BONFIGLIO, Simoni Urnau. Metodologias Ativas de Aprendizagem: uma experiência de qualidade no ensino superior de Administração. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 9, n. 3, ed. especial, jul./dez. 2016.

GODOI, Alexandre Franco de; FERREIRA, Jeferson Vinhas**.** Metodologia ativa de aprendizagem para o ensino em administração: relatos da experiência com a aplicação do peer instruction em uma instituição de ensino superior. **Revista Eletrônica de Administração (Online)** ISSN: 1679-9127, v. 15, n.2, ed. 29, Jul-Dez 2016.

GUERRA, Cicero Jose Oliveira; TEIXEIRA, Aridelmo José Campanharo. Os impactos da adoção de metodologias ativas no desempenho dos discentes do curso de ciências contábeis de instituição de ensino superior mineira. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade**, v. 10, n. 4, p. 380-397, 2016.

KLEIN Amarolinda Zanela. **Metodologia de pesquisa em administração:** uma abordagem prática. São Paulo: Atlas, 2015.

KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica**. Editora Vozes, 2016.

KOPELKE, André Luiz; BOEIRA, Sérgio Luís. Reflexividade e criticidade no ensino de graduação em administração**. Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, vol. 10, núm. 1, 2016, pp. 78-95.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** – 8. ed. – São Paulo: Atlas, 2019.

MATTAR, João. **Metodologias ativas:** para a educação presencial, blended e a distância. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e Aprendizagem em Piaget e Vigotski: A Relevância do Social**. 6° edição. São Paulo - SP, Ed. Summus Editorial, 2015.

PASSOS, Ana Paula Pereira dos; WOLLINGER, Helena. Estilos de aprendizagem: um estudo bibliométrico na área de administração. **RAU/UEG – Revista de Administração da UEG** – ISSN 2236-1197, v.9, n.1 jan./abr. 2018.

31/JUL e 1 e 2/AGO 2020
IV CONEPI
IV CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO & PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES
conepi.contatosempreendimentos.com.br
Evento 100% Online

PRÁTICA AVALIATIVA NA FORMAÇÃO DOCENTE: REFLEXÕES EM TORNO DA COTIDIANIDADE DAS ATIVIDADES AVALIATIVAS NO CURSO DE QUÍMICA-LICENCIATURA

LEMOS, Girleide Tôrres
Universidade Federal de Pernambuco – Campus Agreste
Núcleo de Formação Docente
girleidetorres@gmail.com

SILVA JUNIOR, Vladimir Cavalcanti da
Universidade Federal de Pernambuco – Campus Agreste
Química-Licenciatura
vladimir97junior@gmail.com

RESUMO

A prática avaliativa nos cursos de formação de professores vem sendo foco de debates e reflexões em torno tanto da proposta curricular, como das atividades avaliativas que são mobilizadas pelos docentes nos cursos de licenciatura. Dentre estes, propomos refletir nesse trabalho a partir do curso de Química-Licenciatura, buscando analisar a importância da disciplina de Avaliação da Aprendizagem através de dois aspectos: o primeiro é o fato de ser uma disciplina obrigatória, o segundo por ser uma prática que atravessa cotidianamente a formação dos licenciandos. Para tanto, fundamentamos a referência teórico-metodológica na Teoria do Cotidiano, pois estamos partindo do entendimento de que o curso vai sendo construído no cotidiano através do que é vivido cada dia pelos sujeitos. Sujeitos esses que fazem escolhas individuais-singulares, buscando discernir e avaliar as regras e normas nas relações construídas em torno da sua formação. Partindo desse entendimento, tomamos os relatos de experiência construídos pelos licenciandos ao longo da disciplina de Avaliação da Aprendizagem, através de textos produzidos a partir de registros sobre o processo formativo na disciplina de um curso de Química-Licenciatura no Agreste de Pernambuco. Esses registros buscaram caracterizar as principais temáticas discutidas e como elas foram contribuindo com a formação docente. Dentre estas temáticas identificamos a discussão em torno da afirmativa dos licenciandos de que: a avaliação é uma atividade prática, na qual todos os sujeitos envolvidos no processo educacional aprendem. De acordo com os relatos dos licenciandos, pudemos refletir que o ato de avaliar envolvia a prática avaliativa enquanto atividade de conhecimento, sobre a qual se buscava assegurar a formação contínua, tanto de quem aprende, quanto da prática própria da profissão docente.

Palavras-chave: Prática Avaliativa. Formação de professores. Química-Licenciatura.

INTRODUÇÃO

Buscamos tratar nesse texto sobre aspectos da prática avaliativa que atravessam a cotidianidade das atividades no curso de Química-Licenciatura, uma vez que acreditamos ser pertinente refletirmos sobre os cursos de formação de professores a partir das motivações genéricas que atravessam a proposta e prática curricular do curso. Para tanto, fundamentamos a referência teórico-metodológica na Teoria do Cotidiano, pois estamos partindo do entendimento de que o curso vai sendo construído no cotidiano através do que é vivido cada dia pelos sujeitos.

Não há uma determinação dos sujeitos pelo cotidiano, o cotidiano é espaço-tempo em que os sujeitos praticam a realidade a partir das suas ocupações, apropriações e vivências através das decisões construídas na vida cotidiana. Em se tratando dos licenciandos, entendemos que o curso integra não só as particularidades e individualidades de cada sujeito, mas também o que é humano-genérico da Proposta curricular (PPC), pois como explica Heller (2016, p. 40):

> Enquanto indivíduo, portanto, é o homem um ser genérico, já que é produto e expressão de suas relações sociais, herdeiro e preservador do desenvolvimento humano; mas o representante do humano-genérico não é jamais um homem sozinho, mas sempre a integração (tribo, demos, estamento, classe, nação, humanidade) – bem como frequentemente, várias integrações – cuja parte consciente é o homem e na qual se forma sua "consciência de nós."

Dentre essas integrações, o PPC do curso é uma das significações que envolvem as decisões sobre as diferentes motivações no âmbito do que é individual-particular no curso de Química-Licenciatura, estas motivações poderão "construir uma relação com sua própria comunidade, bem como uma relação com sua própria particularidade vivida enquanto "dado" relativo" (HELLER, 2016, p. 42). Assim, o currículo do curso integra a vida do indivíduo, através de objetivações que serão, simultaneamente, particulares e genéricas em relação ao percurso formativo dos licenciandos.

No entanto, o que é particular para cada sujeito poderá envolver um "conjunto de atividades que permitem a reprodução do indivíduo podendo ser chamadas como características da vida cotidiana, porque dizem respeito às particularidades humana" (GUIMARÃES, 2002, p. 13). Sobre essa particularidade, nos interessa refletir a partir da prática avaliativa dos licenciandos em relação

aos seus pensamentos cotidianos de ação e comportamento mobilizados e tomados enquanto juízos provisórios nas práticas avaliativas cotidianas.

Por práticas avaliativas, estamos entendendo as ações que são mobilizadas e baseadas na experiência cotidiana e social das pessoas, sendo que os sujeitos vão confirmando essas práticas como juízos provisórios de ação intencional. Esses juízos "geralmente se confirmam porque os outros acreditam e assim passa a ser acreditado" (GUIMARÃES, 2002, p. 17). Eles buscam atender um propósito educativo através da convivência com os grupos que compartilham de uma mesma motivação genérica. Trazendo para o currículo dos cursos de formação de professores disciplinas curriculares, que vão cumprindo com esse papel de motivações genéricas, pois elas trazem orientações que buscam compartilhar uma intencionalidade educativa.

Dentre estas disciplinas, fazemos um destaque para a disciplina de Avaliação da Aprendizagem, pois foi a disciplina que buscamos trazer como uma das suas motivações genéricas no PPC do curso que busca tratar dos fundamentos pedagógicos da avaliação da aprendizagem e de seus estruturantes. A partir das experiências formativas e tomando os relatos de experiência construídos pelos licenciandos ao longo da disciplina de Avaliação da Aprendizagem, buscamos caracterizar as principais temáticas discutidas e como elas foram contribuindo com a formação docente no curso.

Para tanto, tomamos as respostas que os licenciandos foram construindo ao longo da disciplina através das atividades avaliativas no que se refere a: disciplina de Avaliação da Aprendizagem ser obrigatória para os licenciandos; e tomar a discussão sobre Avaliação da Aprendizagem como uma prática que atravessa cotidianamente a formação dos licenciandos. Buscando dar conta deste propósito organizamos o texto da seguinte maneira: Reflexões sobre o conceito de formação docente em relação a aspectos da Química-Licenciatura. Reflexões sobre as diferentes perspectivas teóricas de Avaliação da Aprendizagem e por fim considerações sobre a avaliação enquanto prática através das impressões dos licenciandos.

FORMAÇÃO DOCENTE TOMADA A PARTIR DO CURSO DE QUÍMICA-LICENCIATURA

Faz-se necessário situarmos o que estamos tomando por formação docente, visto que entendemos ser essa temática alvo de complexos debates. Estamos entendendo que falar da formação

docente deverá ser considerado diferentes aspectos que vão desde o conjunto de saberes que envolvem a prática profissional ao contexto social e político que envolve a realidade histórica do professor. Por formação docente, estamos entendendo que são os conhecimentos que integram as habilidades necessárias a atividades cotidiana dos (a) professores(as). Para Sacristán (2013, p. 279) não só à apropriação de um conhecimento:

> Estamos nos referindo a um saber que se converte em ações, na capacidade de atuar em contextos reais, o que não se reduz ao saber ou ao saber-fazer, que se mostra na tomada de decisões, como reação a demandas, como desempenho de ações. O distintivo da competência e do sujeito competente é a atuação, o conhecimento dinâmico que exige educação, experiência e atitudes apropriadas para colocar tudo isso oportunamente no desencadeamento da ação. O essencial não é que se possuam determinados conhecimentos, mas o uso que fazemos deles integrados coerentemente a uma ação eficaz.

É importante chamarmos a atenção para a formação dos professores, pois estes cursos também são tomados como motivações genéricas pelos professores nos processos de homogeneização das atividades cotidianas. O que sugere que os saberes construídos ao longo das suas formações poderão influenciar suas motivações individuais nas práticas avaliativas, visto que, os saberes da formação e das experiências dos professores vão convertendo-se em precedentes para as práticas mobilizadas no seu percurso formativo.

Nessa direção, Imbernón (2009, p. 27) alerta que o docente como profissional domina “uma série de capacidades e habilidades especializadas que o fazem ser competente em determinado trabalho e que, além disso, o ligam a um grupo profissional organizado e sujeito a controle”. Dentre estas habilidades especializadas, estamos entendendo que o ato de ensinar compete aos(as) professores(as) como uma das características da sua cotidianidade e ela envolve as experiências formativas dos licenciandos ao longo da sua formação.

Em se tratando do curso de Química-Licenciatura, chamamos a atenção para o contexto histórico que atravessa a proposta curricular como esclarece Silva Sá e Santos (2017, p. 317), sobre os cursos de Química-Licenciatura:

> No que diz respeito especificamente aos cursos de licenciatura em química, há um movimento de reformulação dos currículos (Echeverría; Zanon, 2010) induzido não só pelas normatizações do Conselho Nacional de Educação (CNE) posteriores à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB/1996), mas principalmente pela necessidade sentida por muitos formadores que se qualificaram em cursos de pós-graduação em educação ou em ensino de química/ciências a partir da década de 1990.

Visto que embora atualmente tenhamos curso de Química-Licenciatura, tendo como foco a formação dos professores para o ensino de química através de um conjunto de saberes que provoquem a reflexão crítica dos professores. É comum encontrar em algumas propostas curriculares com base numa racionalidade técnica de caráter bacheralizante.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM A PARTIR DE DIFERENTES PERSPECTIVAS TEÓRICAS

Estamos entendendo que a Avaliação da Aprendizagem é uma temática complexa e que requer que tenhamos esclarecido a partir de qual entendimento estamos tomando essa discussão. Longe de querermos rotular a avaliação da aprendizagem, fizemos a escolha de tomá-la a partir das seguintes compreensões: a avaliação da aprendizagem segundo as concepções de Cipriano Luckesi (2011; 2018), Álvarez Méndez (2002) e Jussara Hoffman (2009).

Tomando os estudos desses autores, fomos compreendendo que a avaliação da aprendizagem envolve as decisões que os professores mobilizam sobre o processo de ensino-aprendizagem. Decisões essas, que estão fundamentadas na necessidade de compreender ao longo das atividades mobilizadas nas aulas como os alunos estão aprendendo. Seguindo nesse entendimento, Luckesi (2018, p. 27) aponta que "a avaliação é um juízo de qualidade sobre dados relevantes para a tomada de decisão". Logo, as informações coletadas sobre o desenvolvimento da aprendizagem são fundamentais para as decisões que serão tomadas no processo formativo.

A partir das informações que o professor obtém com as atividades, é possível realizar reflexões sobre suas ações, bem como, sobre as metodologias a serem adotadas no processo formativo. Uma vez que, nesse processo formativo tanto professor quanto aluno estão construindo a prática avaliativa, pois ela é construída durante todo o processo de ensino, e de acordo com as particularidades dos sujeitos envolvidos o processo de ensino-aprendizagem irá ganhando significados no cotidiano escolar.

Luckesi (2011, p. 46) tratando da avaliação formativa, aponta para o entendimento de que as tomadas de decisões sobre a prática avaliativa são no "sentido de construir com e nos educandos conhecimentos, habilidades e hábitos que possibilitem o seu efetivo desenvolvimento, por meio da assimilação ativa do legado cultural da sociedade". A partir das informações que as atividades

avaliativas vão fornecendo será possível redirecionar o processo de ensino, a fim de que o conhecimento que se está construindo tenha qualidade e esteja articulado as motivações particulares dos sujeitos e das motivações genéricas que orientam o currículo da escola.

Ainda sobre essa articulação do que particular e genérico, visto que não há uma determinação das práticas avaliativas no cotidiano, pois elas vão sendo construídas. Estamos entendendo também a avaliação da aprendizagem através da perspectiva mediadora, com Jussara Hoffman (2009), em que se busca refletir sobre o papel interativo do professor no papel de mediador na construção do conhecimento. Aqui o aluno merece uma maior atenção da parte do professor, e este não dá as respostas prontas, mas leva o aluno até elas, construindo com ele, o conhecimento.

Nessa interação professor-aluno-conhecimento, o aluno toma é levado a tomar consciência de que o fazer é muito mais importante de que a nota, e não se preocupa com as respostas prontas de imediato para atingir resultados. Por isso, entende-se que a observação tem função importante no papel de mediar. Através dela que o professor identifica as dificuldades dos alunos e valoriza as suas ideias e respostas. Sobre isso Hoffmann (2009, p. 104) afirma: “considerar como valorizar significa observar, refletir sobre as ideias elaboradas pelos alunos num primeiro momento e planejar atividades ou situações provocativas que favoreçam a sua descoberta, o seu aprofundamento em determinada área do saber.”

Ao trazermos para as práticas avaliativas vivenciadas no curso de Química-Licenciatura, no qual realizamos o registro das impressões dos licenciando sobre a disciplina de avaliação da aprendizagem, foi perceptível que as atividades avaliativas buscavam mobilizá-los a pensar sobre os seus processos formativos. Ficando explícita que havia uma preocupação em obter informações de como no desenvolvimento dos estudos discutir sobre avaliação não era algo de fora da sala de aula, era uma prática da qual eles também construíram, pois eles também eram sujeitos do ato de avaliar..

Entendemos que o ato de avaliar é um ato que tem o intuito, tanto de observar, como de investigar a qualidade da realidade, e como tal a prática avaliativa aparecia como uma das dimensões do processo educativo nas aulas. Visto que, as atividades avaliativas não eram para justificar um conceito, elas eram meios metodológicos utilizados para conhecer como os alunos estavam aprendendo.

Nessa direção, Álvarez Méndez (2002, p. 74) aponta que a “atividade de investigação, e de reflexão compreendida entre a coleta contínua de informação valiosa por diversos meios e a interpretação, a análise crítica e a valorização sobre o rendimento global do aluno.” Refletindo sobre

cada passo dado e os dados que são colhidos, o gestor do processo avaliativo pode ter a tomada de decisão, com fim de atingir a qualidade que ele deseja.

No momento que um professor avalia a qualidade da resposta que o aluno deu em determinada questão de uma atividade ou exame, o que ele deve procurar é conhecer o processo de construção realizado pelo aluno. E assim, compreender como o aluno se utiliza das estratégias de resolução para uma determinada situação, e a sua capacidade de argumentação. (MÉNDEZ, 2002, p 84) O fato de querer compreender essa construção que o aluno realiza será a base para o professor se nortear na escolha das técnicas e instrumentos de avaliação.

Entende-se que seja importante observar quais são os métodos avaliativos que os professores utilizam em sua prática docente no ensino de química. Visto que a avaliação que deve participar do processo de ensino aprendizagem deve ser avaliação formativa, onde "A preocupação está centrada não no que fazem os sujeitos que aprendem, mas em como adquiriram aqueles conhecimentos que lhes permitem atuar de modos diferentes em contextos novos não conhecidos." (MÉNDEZ, 2001, p. 18) Onde o sujeito aprendente participa ativamente do processo de ensino-aprendizagem. E o professor não está centrado na transmissão de conhecimento, e sim em incentivar a curiosidade.

Sendo a avaliação é uma prática pedagógica, ela está diretamente ligada a formação que o professor recebeu, o contexto histórico em que foi formado, e as suas idéias sobre avaliação. (LUCKESI, 2011) Como a maioria dos professores que hoje atuam nas escolas de educação básica tiveram a sua formação no final do século XX e início do século XXI, onde o contexto educacional é de uma educação propedêutica para as elites e técnico-profissionalizante para as classes de menor prestígio social. (BORGES et al. 2011). Assim, ainda é presente nas escolas valores do século XX como a pedagogia do exame.

A pedagogia do exame tem gerado em toda a comunidade escolar (o sistema de ensino, os pais, os professores e os estudantes) uma forma de agir e de pensar que direciona toda a prática de ensino-aprendizagem para o exame. Os professores, influenciados desde crianças pelo método tradicional de avaliação que tiveram durante toda a sua formação, e sendo frutos das suas vivências no cotidiano (HELLER, 2016; GUIMARÃES, 2002) continuam reproduzindo os mesmos métodos avaliativos utilizados em sua formação. Utilizam as provas realmente para testar e selecionar os alunos. As provas se tornam um elemento para ameaçar os alunos e mudar o comportamento dos mesmos através do medo que é imposto. Luckesi (2011, p. 37) diz "o estudante deverá se dedicar aos estudos não por quê os conteúdos sejam importantes, significativos e prazerosos de serem aprendidos, mas sim porque estão ameaçados por uma prova. O medo os levará a estudar". Retomando a

pedagogia de Comenius, onde os alunos estudam por medo, tornando o ato de estudar uma experiência frustrante e que não tem significado para a sua vida.

O que se pode notar com a pedagogia do exame é que o ensino e a aprendizagem ficam comprometido com os alunos sendo motivados pelo medo, os professores utilizando as suas avaliações para disciplinar os alunos e fazendo as suas provas para reprovar. (LUCKESI, 2011) As notas são operadas como se não tivessem nada a ver com o ensino-aprendizagem dos alunos.

Analisando as consequências que a pedagogia do exame traz, percebe-se que ela está, segundo Luckesi (2011), nos níveis pedagógicos, psicológicos e sociais. Nos níveis pedagógicos, onde a avaliação deveria auxiliar o ensino aprendizagem, se desvia desse foco, se centralizando nas provas. Dessa forma não cumpre com o seu papel de dar subsídios para a reflexão e melhoria da prática docente pela tomada de decisão do professor. No nível psicológico, desenvolve no indivíduo uma personalidade submissa. A sociedade se utiliza dessa personalidade, criada pelo sistema de ensino e pelos professores, como mecanismo de controle. Onde também possui uma ligação com o nível social, onde a avaliação é utilizada como forma de seletividade social, sendo uma forma de manter a sociedade dividida em classes.

Com isso é importante que o professor faça uma reflexão sobre as suas concepções de modo a perceber quais são as implicações da sua concepção de avaliação na sua prática pedagógica e na sua formação. Visto que avaliação da aprendizagem está a serviço de quem aprende e de quem ensina. Segundo Méndez (2002) a avaliação está a serviço de quem aprende no sentido de que o professor precisa corrigir de forma a contribuir com a aprendizagem através de informação compreensível e argumentada. E ainda está a serviço de quem ensina no sentido de fornecer informações seguras e importantes para que seja garantido o processo de ensino-aprendizagem, e este aconteça de forma eficaz, além de colaborar com a formação do professor, no sentido que a avaliação, a análise dos dados e a tomada de decisão podem trazer reflexões pertinentes a formação docente.

A AVALIAÇÃO ENQUANTO PRÁTICA: REFLEXÕES ATRAVÉS DAS IMPRESSÕES DOS LICENCIANDOS

A avaliação como prática tem o seu conceito formado pelos licenciando a partir das relações e das vivências que eles possuem desde a sua formação na escola básica. (LUCKESI, 2011) Assim, na disciplina de Avaliação da aprendizagem esses conceitos foram expressos em relatos construídos

pelos próprios licenciandos, e tomados como base para discussões para colaborar com a formação docente desses licenciandos. Então buscamos caracterizar as principais temáticas discutidas e como elas foram contribuindo para a formação docente quanto ao fato da Avaliação da aprendizagem ser uma disciplina obrigatória no curso de Química - Licenciatura.

A seguir estão alguns dos relatos colhidos durante os momentos de aula na disciplina de avaliação da aprendizagem, que foram selecionados com o fim de estabelecer uma discussão sobre os comentários dos discentes do curso de licenciatura em química, relacionando com referenciais citados do campo da teoria da cotidianidade e do campo da avaliação de aprendizagem.

"Os momentos em sala de aula são a nascente de muitos questionamentos que se fundamentam na minha identidade de aluna do Ensino Básico e de agora aluna e profissional em formação do Ensino Superior" (Registro licenciando, 2018).

"É difícil pensar em avaliação e não lembrar das provas... Na verdade pra mim avaliar é fazer prova... Lembra a tensão e o medo da semana de prova" (Registro licenciando, 2018).

Nesse relato, é perceptível a relação que se estabelece, na concepção do licenciando, de avaliação da aprendizagem com o ato de fazer prova. Os instrumentos tradicionais de avaliação e os métodos com uso probatório/seletivo, que fazem parte da formação do licenciando desde os primeiros anos da educação básica são elementos formativos desse pensamento. (LUCKESI, 2011; LUCKESI, 2018;GUIMARÃES, 2002; HELLER, 2016) Pelo fato dos licenciando serem fruto de escolas que ainda perduram a pedagogia do exame, e terem esse modelo como forma de avaliação estrutural de sua formação, acabam por repetir ao longo da vida acadêmica e profissional, aquilo que trouxeram das suas vivências na escola básica.

"Quando a senhora perguntou o que esperava dessa disciplina, lembro que falei que achava que ela ia me ajudar a aprender como medir o que o aluno sabe... Doce ilusão a minha... Não podemos medir o que o outro sabe, no máximo a gente consegue algumas informações para poder acompanhar como os alunos aprendem e como nós ensinamos" (Registro licenciando, 2018).

Com esse relato podemos perceber os frutos das discussões geradas na disciplina. O licenciando mostrou ter uma concepção bem tradicional de aprendizagem, falando que seria possível medir o que o aluno aprendeu. Concepção essa, também fruto das vivências na escola básica, com o modelo de avaliação tradicional. Porém quando levado a refletir sobre as suas concepções, o que se percebe é que o licenciando passa a trazer rever as suas ideias e formas de pensar. O licenciando passa a trazer concepções próximas a de Luckesi (2011; 2018) e de Méndez (2002), quando ele diz que o

conhecimento não se mede, e que o papel da avaliação é fornecer informações sobre a construção do conhecimento do aluno.

"Achava que a disciplina era obrigatória por conta da carga horária, mas hoje sei que o que é obrigatório nela e a gente pensar sobre o que é a avaliação, como é mesmo essa coisa, ou melhorar essa prática... Comecei a entender que a avaliação é prática, é ação, é o que fazemos para entender." (Registro licenciando, 2018).

O comentário acima, reflete tanto a realidade em que o curso está inserido, como a concepção que os alunos possuem das disciplinas pedagógicas antes de cursar, e ainda o fruto das discussões realizadas na disciplina de avaliação. O curso de licenciatura em química, apesar de ser um curso de formação docente, ainda se mostra como um curso de bacharelado, no sentido que se aproxima muito da concepção de curso de formação de professores 3+1, vigente até alguns anos atrás em nosso país. (BORGES et al. 2011) As disciplinas pedagógicas ainda se apresentam muito distantes das disciplinas científicas tidas como "puras", e os alunos muitas vezes não tem entendido a real necessidade das disciplinas para a formação.

Porém, depois de cursar a disciplina e fazer parte das diversas discussões que fazem parte do currículo da disciplina, os alunos passam a ter uma concepção diferente, tanto da presença da disciplina no currículo do curso, como a concepção de avaliação aprendizagem também muda. O que é perceptível no relato desse licenciando, no que se refere ao conceito de avaliação, mostram que a sua concepção de avaliação se aproxima tanto das concepção de luckesi (2018) e de Hoffman (2019) quando ele fala que a avaliação é prática, e as ações do professor para entender o que o aluno construiu quanto conhecimento, e também quanto a maneira que o professor desenvolve as suas atividades avaliativas levando o aluno a construir o seu conhecimento.

"Outro dia lhe perguntei por que temos que ver a avaliação da aprendizagem e confesso que mesmo a senhora explicando não entendi... Na verdade não sei se entendi direito, mas a avaliação da aprendizagem é prática, eu acho, que é porque a gente faz algo com o que é feito do que aprendemos... Deixa eu explicar... É assim: se eu não sei uma coisa, por exemplo, eu não sei o que é matéria, por exemplo é o que vamos ensinar nas aulas de Química. A gente vai e explica o conceito, mostra exemplo e depois pede para os alunos responderem o que é matéria. Agora entendi que não é apenas colocar o "C" de certo e pronto. A gente precisa entender como o aluno chegou naquela resposta, precisamos estimular a ir mais longe. Avaliar não é dizer que está certo e errado é entender como o aluno aprende" (Registro licenciando, 2018).

Nesse relato mais uma vez surge as concepções de Luckesi (2018), Méndez (2002) e de Hoffman (2009). O relato do licenciando se aproxima da resposta de luckesi (2018) e Méndez (2002) quando ele fala que avaliar não é apenas corrigir e estabelecer notas, como as próprias vivências dos alunos mostram ser, mas avaliar implica em conhecer e entender o que o aluno construiu como conhecimento e como ele construiu esse conhecimento. Além disso, o relato se aproxima da concepção de hoffman (2009) de avaliação, quando ele fala que é preciso levar o aluno a construir o conhecimento facilitando o aprendizado dele ao mesmo tempo em que a avaliação é realizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pudemos refletir que o ato de avaliar envolvia a prática avaliativa enquanto atividade de conhecimento, sobre a qual se buscava assegurar a formação contínua, tanto de quem aprende, quanto da prática própria da profissão docente

REFERÊNCIAS

ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan Manuel. Trad. Magda Schwartzhaupt chaves. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**, 1ª edição, Porto alegre, Editora Artmed, 2002.

BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdés; Formação de professores no Brasil: Histórias, Políticas e Perspectivas, **Revista HISTERDBR** on-line. Campinas, n.42, p.94-112, jun2011 - ISSN: 1676-2584.

GUIMARÃES, T. **Aspectos da teoria do cotidiano**: Agnes Heller em perspectiva. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. Trad. Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. 1. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre. Editora Mediação, 33. ed. 2014.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições, 22ª edição, São Paulo, Cortez Editora, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos**. Avaliação em educação**: questões epistemológicas e práticas, 1ª edição, São Paulo, Cortez Editora, 2018.

SÁ SILVA, Carmen silvia da. SANTOS, Wildson luiz pereira dos. Constituição de identidades em um curso de licenciatura em química. **Revista Brasileira de Educação** v. 22 n. 69 abr.-jun. 2017 (p. 315-338).

11 a 13 JUNHO 2020
IV CONEPI
IV CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO & PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES
conepi.contatosempreendimentos.com.br
CCHLA (UFPB) João Pessoa, PB

O JOGO COMO APOIO À DISCIPLINA DE DIDÁTICA APLICADA NO PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM ARQUITETURA E URBANISMO DA UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE

BEM, Carolina Rezende Felipe de
Universidade Federal Fluminense: Programa de Pós Graduação em Arquitetura e Urbanismo
carolinadebem.arq@gmail.com

RESUMO

Este trabalho apresenta as reflexões e resultados da utilização de diferentes dinâmicas realizadas em grupos pelos alunos na disciplina de Didática Aplicada no Programa de Pós Graduação em Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal Fluminense, analisando as diferentes formas de apresentações e articulações de metodologias utilizadas para o ensino da classe 2019.2. A primeira parte do programa da disciplina, de abordagem teórica, teve como objetivo investigar as diferenças e aproximações sobre didática e pedagogia baseando-se em autores como Paulo Freire e uma breve análise dos aspectos estruturadores para o ensino da profissão de Arquiteto e Urbanista no Brasil realizados através de painéis colaborativos. Num segundo momento, a prática, foi proposto a divisão da turma em 5 grupos com diferentes temáticas para apresentação em forma de seminário, em que a didática foi feita a partir da(s) metodologia(s) escolhida(s) pelos grupos. Para este artigo foram escolhidos dois grupos que utilizam o jogo como ferramenta de apoio ao aprendizado, e os resultados alcançados demonstraram a possibilidade de recriar e criar outras formas de contribuição para o processo de ensino e aprendizagem atendendo às demandas para o ensino em questão. A partir das diferentes formas de incluir o jogo ao ensino, a experiência apresentou bons resultados com a participação, reflexão, interesse e envolvimento, entre os alunos e com o professor, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais prazeroso, fazendo com que aulas monótonas se tornem interessantes para todos.

Palavras-chave: Didática. Ensino superior. Jogos. Atividade lúdica

1 - INTRODUÇÃO

1.1 A dinâmica das aulas quanto ao planejamento didático

A disciplina de Didática Aplicada foi realizada através de seminários em grupos desenvolvidos pelos alunos, orientado pelo professor responsável e debatidos em turma. O auxílio por textos para embasamento de leitura foi oferecido pelo professor e pela autonomia dada aos alunos para buscarem suas próprias referências. E como exemplificados anteriormente, em todas as aulas teóricas foram desenvolvidos painéis em conjunto e debate sobre o assunto tratado, de forma em que as aulas se tornassem cada vez mais dinâmicas e abertas ao desenvolvimento crítico e analítico de cada aluno. Então foram formados 5 grupos, organizados com a seguintes temáticas:

- Grupo 01: Planejamento do curso, ementa, programa, programa pleno. A sala de aula - Comportamento/disciplina
- Grupo 02: A organização do espaço, o mobiliário, meios técnicos. A utilização do tempo. Ensino à distância?
- Grupo 03: Por uma didática da Criatividade no ensino e no aprendizado. Desenho e ensino
- Grupo 04: Projeto e ensino
- Grupo 05: A avaliação enquanto processo e papel do Estágio Docente. O papel do TCC

Com o objetivo de sensibilizar e preparar os futuros docentes para as diversas questões e aspectos didáticos observados no ensino da Arquitetura e Urbanismo no Brasil, a partir do estudo teórico sobre a didática e suas reflexões, cada grupo teve autonomia para ser criativo quanto a forma de apresentação do tema pré-definido. Os alunos foram levados nesse momento a pensar soluções e práticas que sejam capazes de expor o assunto abordado, superar as dificuldades e limitações detectadas no ensino.

> Introduzir uma ferramenta alternativa no ensino de arquitetura e urbanismo, que possa auxiliar o aprendizado, visa estimular os alunos a refletir de forma inovadora, analisar criticamente as teorias trabalhadas nas aulas expositivas, e analisar problemas complexos no campo da arquitetura e urbanismo.” (SANSÃO, Adriana; PESSOA, Alexandre)

Considerando que um dos desafios do ensino seja o despertar interesse no aluno, dois grupos utilizaram o jogo como apoio e estímulo para aprendizado e interesse, a fim de proporcionar conhecimento lúdico de forma dinâmica e convidativa à participação.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral: Sensibilizar e preparar os futuros docentes para as diversas questões e aspectos didáticos observados no ensino da Arquitetura e Urbanismo no Brasil

1.1.2 Objetivo específico: Relacionar o jogo como ferramenta de apoio ao aprendizado para contribuir ao ensino-aprendizagem para alunos graduandos e pós-graduandos de Arquitetura e Urbanismo

2 - METODOLOGIA

2.2 O jogo como instrumento didático

A utilização de jogos como meio para o ensino aprendizagem na sala de aula de graduandos e pós-graduandos é um recurso pedagógico que permite ao aluno desenvolver meios para resolver problemas, estimulando sua assiduidade, participação e criatividade. A importância dos jogos como recurso didático, está presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais no seguinte fundamento:

> Os jogos constituem uma forma interessante de propor problemas, pois permitem que estes sejam apresentados de modo atrativo e favorecem a criatividade na elaboração de estratégias de resolução e busca de soluções. Propiciam a simulação de situações problema que exigem soluções vivas e imediatas, o que estimula o planejamento das ações". (MEC, 1998. p.47)

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), as atividades com jogos representam um relevante recurso pedagógico, já que "o jogo traz ao aluno uma nova oportunidade deste aprender o conteúdo abordado em sala de aula de maneira lúdica e interativa".

Foram selecionados para este artigo dois grupos que trouxeram o jogo como apoio ao ensino junto à apresentação dos seminários, auxiliando ao ensino e aprendizagem, caracterizado por jogos completamente diferentes, onde um deriva da observação analítica e o outro pelo desenho individual e coletivo.

3 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.3 A pedagogia

A palavra *Pedagogia* tem origem na Grécia antiga, e vem das palavras: "paidos" ("da criança") e "agein" ("conduzir"), porém os seus primeiros estudos surgiram com o desenvolvimento da própria civilização tendo uma longa história enquanto ciência e seus primeiros grandes estudos partiu nas obras dos clássicos da antiguidade como Platão (427-347), Aristóteles (384-322) entre outros. A pedagogia tem como objeto de estudo a **educação**, o processo de ensino e aprendizagem.

> o progresso da educação não poderia se fundamentar só com experiências do dia-a-dia e conjecturas dos pensadores, por isso era necessário o surgimento de uma ciência que desse a este estudo, uma sustentação científico-tecnológico." (luaiza, c. benito, 2008)

Os clássicos do materialismo-histórico e dialético (Friedrich Engels e Karl Marx, por exemplo) elaboraram princípios para sustentar a cientificidade da Pedagogia que aos poucos foi se diferenciando da filosofia e teologia. A pedagogia faz parte da educação do homem, foi muito importante para desenvolvê-lo de grupos sociais e para a constituição da sociedade, afirmando a prática educativa como um fato social, ligado a própria humanidade sendo definida como:

> [...] O campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, isto é, do ato educativo, da prática educativa concreta que se realiza na sociedade como uns dos ingredientes básicos da configuração da atividade humana. (LIBÂNEO, J. C. 1999, p.25)

A Pedagogia como correspondente da educação, é a ciência do ensino, sendo, portanto, a prática educativa um fato social. A dependência e entre prática educativa e teorização reconheceu o saber pedagógico ao nível científico.

3.4 A didática

Etimologicamente, a palavra didática se originou a partir do francês *didactique* e que, por sua vez, surgiu do grego *didaktikḗ*, que pode ser traduzido como "arte de ensinar". É considerada uma ciência particular, com autonomia, expressado na grande produção de conhecimentos científicos que existem no ensino (LIBÂNEO, 1999), podendo ser definida como um ramo da ciência pedagógica com objetivo de ensinar métodos e técnicas que viabilizam a aprendizagem do aluno através do professor ou tutor, estabelecido entre o ato de ensinar e aprender. A didática, portanto, estuda o **ensino**, sendo este seu objeto de estudo e pesquisa. E como se deve ensinar? Existe um método que

garante ou que ensina este ato? Essa resposta é estudada por parte da Didática através da estrutura curricular. E a resposta de "como ensinar?", fica em função da Dinâmica do Ensino, outra parte desta ciência.

Sendo delimitado seu objeto de estudo, o ensino é caracterizado por estrutura sistemática de conhecimentos científicos que permitem sua independência, possuindo categoriais, leis e princípios próprios, sendo eles: Docência, Aula e a Aprendência

- Docência: defendida por LIBÂNEO (1999) como ação estruturada na concretização dos processos e ensino, com ativa participação dos docentes e discentes. Sendo esta uma "prática educativa, mas nem toda prática educativa é docência, por exemplo as relações familiares". (I ENCUP, 2007)

- Aula: Fundamental no processo de ensino que se configura a partir de uma unidade de tempo, num espaço delimitado. Sua aplicação prática deverá permitir, com seus componentes, a consecução dos princípios didáticos, sendo estes componentes estruturados por: objetivo, conteúdo, tática (método, forma e meio), e controle (avaliação). (LIBÂNEO, 1999)
- Aprendência: interação entre o ensinante e o aprendente, sendo este:

> Nome dado a quem, em situação de rotina escolar, busca coletiva e individualmente, a construção do conhecimento. Estabelece novas situações de aprendizagens, mesmo que essas tenham que ser provocadas, mediadas ou facilitadas (IABEL, 2006)

Sendo considerado também o processo o qual se leva a cognição "provocando mudança no aprendente produzido pelo aprendizado. São componentes da aprendência o desempenho, autoria e aprendizado." (LIBÂNEO, 1999)

3.5 Formação do ensino em Arquitetura e Urbanismo no Brasil

O ensino de Arquitetura e Urbanismo no Brasil foi baseado em experiências estrangeiras. Com toda sua história vinda da engenharia, no ano de 1700-1800, por exemplo, não tinha no país, uma escala ou formação específica para arquitetos. Os conhecimentos eram transmitidos nos canteiros de obra ou excepcionalmente nas academias militares.

Foi no século XX em que a Arquitetura se separou da Escola da Engenharia e, em 1930, foi fundada a Escola de Arquitetura de Belo Horizonte, começando a fazer sua própria história enquanto faculdade, ensino e método. Mostrou que através do projeto arquitetônico, a obra pode conter técnica e estética.

Através das pesquisas, foi montado pela turma um painel cronológico com a história do ensino em Arquitetura e Urbanismo no Brasil a partir do ano de 1700, para que consigamos fazer uma relação do passado e refletir que ainda há muitas lacunas que precisam ser reparadas.

Imagem 2: Painel cronológico feito pelos alunos da Disciplina de Didática Aplicada pelo

(Acervo pessoal)



PPGAU UFF

É importante que os cursos de Arquitetura e Urbanismo formem profissionais gabaritados, disciplinas ensinadas com um conteúdo mínimo e futuros arquitetos incipientes. É necessária a busca de um ensino de qualidade, que reflita na população brasileira, não somente condições satisfatórias habitacionais, ambientais ou sociais entre outras, mas que seja fruto de um trabalho consistente e eficaz, promovendo resultados positivos e de superação das falhas existentes.

4 - RESULTADOS E DISCUSSÃO

A didática relacionada ao ensino da Arquitetura e Urbanismo possui métodos práticos usados com maiores frequências, sendo eles: a observação, a experimentação e o levantamento. Mas que não deve ser técnicas limitadas, porque existe uma enorme gama dentro da área com novas possibilidades para trocar/incentivar/criar uma nova forma de ensinar. Sendo afirmada pelo autor Paulo Freire em sua obra Pedagogia da Autonomia que "...ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção".

0 Foi a partir da plataforma World Merit[132], que foi extraído o jogo realizado na classe, mostrado a seguir algumas das imagens utilizadas para a pontuação:

Imagem 03



Disponível em: https://www.maristane.com/school-or-prison/. Acesso em: 10/04/2020



Imagem 04

[132] World merit: Plataforma responsável pelo jogo "School or prision" disponível em: https://www.maristane.com/school-or-prison/. Acesso em 10/04/2020



Disponível em: https://www.maristane.com/school-or-prison/. Acesso em: 10/04/2020

Imagem 05



:

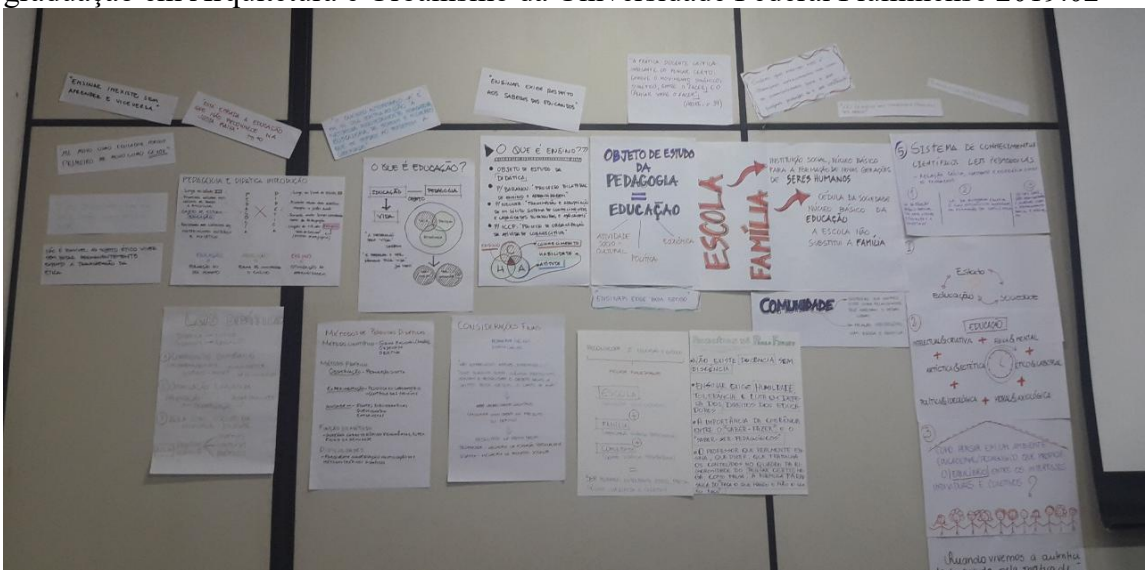
Disponível em: https://www.maristane.com/school-or-prison/. Acesso em: 10/04/2020

O Grupo 03 “Por uma didática da Criatividade no ensino e no aprendizado. Desenho e ensino” trouxe um jogo com uma dinâmica onde envolvia criatividade, desenho e ensino, englobando todo conteúdo teórico trazido para a apresentação do seminário. Para o funcionamento do jogo foi necessário uma lousa para que todos da turma pudessem desenhar de modo cooperativo, 25 palavras em papéis dobrados para que cada aluno pudesse retirar uma palavra do monte e fazer o seu desenho complementando o desenho do aluno anterior. Todos os alunos retiraram um papel com a palavra dobrada e um a um iria até a lousa fazer o desenho, ao final, tivemos um grande desenho e, após a observação do mesmo, um aluno fez uma pequena história contada através de sua criatividade, imaginação e os desenhos.

Por fim, toda a discussão citada anteriormente, foi exposta de forma livre e criativa pela turma de Mestrado e Doutorado do Programa de Pós Graduação em Arquitetura e Urbanismo da

Universidade Federal Fluminense, através da montagem de várias folhas sulfite formando um grande painel colaborativo:

Imagem 1: Painel feito pelos alunos da Disciplina de Didática Aplicada pelo Programa de Pós graduação em Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal Fluminense 2019.02



(Acervo pessoal)

Portanto, citado por Libâneo (1999), podemos concluir que:

> Reconhecer as diferenças entre educação e ensino, possibilitará fazer um melhor planejamento, e de fato, um melhor trabalho educativo, complementando os objetivos instrutivos das disciplinas com os objetivos educativos. É "lutar" para que o desenho curricular seja concebido transdisciplinarmente. (LIBÂNEO, j. 1999. p.16)

5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi fundamental e de extrema importância a explanação teórica no início do curso, dando como base o entendimento de conceitos da pedagogia, didática e ensino para ser desenvolvido da melhor forma os seminários, explorando as diferentes formas de didática presentes no ensino. A atividade de jogo além de propor o aperfeiçoamento de habilidades técnicas, aprimora as relações sociais entre as pessoas porque modelam a realidade social e vivenciam seu modelo comportamental. Para atingir objetivos, os jogadores chegam a conclusões de modo cooperativo em que é exigido de

todos usar habilidades como ouvir, processar, entender, repassar informações, lidar com diferenças, respeitar a opinião do outro, ser cooperativo, criativo, entre outros, passam por um processo de comunicação intragrupal.

A partir da análise dos resultados dos dois jogos, tendo a experiência em didática, os acertos e erros durante o encaminhamento das aulas chamaram a atenção para as diversas possibilidades de atividades de ensino, podendo aprimorar-se em termos de conteúdo como a exposição de textos e diferentes formas de dinâmicas para seminários. As possibilidades são infinitas, e por essa pequena amostragem, verificamos que o jogo pode trazer grande interesse por parte dos futuros docentes em aprender e contribuir com um ensino mais lúdico, sem perder a seriedade e importância de um determinado assunto.

A partir deste relato e das diferentes formas de incluir o jogo ao ensino, conclui-se que a experiência apresentou bons resultados com a participação, reflexão, interesse e envolvimento, entre os alunos e com o professor, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais prazeroso, fazendo com que aulas monótonas se tornem interessantes para todos.

REFERÊNCIAS

I ENCUP. **I Encontro Nacional de Coordenadores das Universidades Públicas Brasileiras.** Disponível em: htttp://ced.ufsc.br/nova/encontro_reforma_pedagogica/GT2.htm . Acesso em 07/04/2020

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

Jogo School or Prision? Disponível em <https://www.maristane.com/school-or-prison/> Acesso em 10/04/2020

LIBÂNEO, J. Carlos. **Didática.** (Coleção Magistério 2º Grau. Série formação de professores). 1ª reimpressão. São Paulo: Cortez, 1991. Disponível em:<https://www.monogrhttps://www.monografias.com/pt/trabalhos3/pedagogia-e-didatica/pedagogia-e-didatica2.shtml>

_____ et al. **Pedagogia e pedagogos, para que?** São Paulo: Cortez, 1999

MARTINS, J. **Didática Geral**. 2ed. São Paulo: Altas, 1990

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Matemática (5ª a 8ª séries). Brasília: MEC/SEF, 1998.

SANSAO, Adriana; PESSOA, Alexandre. **Outra forma de aprender: o ensino de arquitetura como um jogo**. Disponível em: <https://www.vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/13.152/4636> Acesso em 08/04/2020

BECKEMKAMP, Daiana; MORAES, Marcos. **La utilización de juegos y juguetes en el aula: un recurso importante para los docentes.** FDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Año 18, Nº 186, Noviembre de 2013. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd186/jogos-e-brincadeiras-em-aula.htm> Acesso em: 01/05/2020

JANUARIO, Gilberto. **Materiais Manipuláveis: uma experiência com alunos da Educação de Jovens e Adultos**. In: Primeiro Encontro Alagoano de Educação Matemática. Anais... I EALEM: Didática da Matemática: uma questão de paradigma. Arapiraca: SBEM – SBEM-AL, 2008.

EIXO 2: GT 8 - LITERATURA INFANTIL E JUVENIL: DA TRADIÇÃO À MODERNIDADE

Apresentação do Gt:

Este GT busca contemplar a Literatura infantil e a Juvenil a partir da tradição da modernidade, podendo contemplar trabalhos desde os clássicos até os best seller, da literatura mundial.

Coordenador do Gt:

Prof Dr Hermano de França Rodrigues

31/JUL e 1 e 2/AGO 2020
IV CONEPI
IV CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO & PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES
conepi.contatosempreendimentos.com.br
Evento 100% Online

EXPERIÊNCIA LITERÁRIA COM A MENINA A CAMINHO, DE RADUAN NASSAR: UM PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE LEITORES

INÁCIO, Francilda Araújo
Instituto Federal da Paraíba – IFPB
araujo.francilda@gmail.com

FORMIGA, Girlene Marques
Instituto Federal da Paraíba – IFPB
gformiga@uol.com.br

AGUIAR, Hellen Jacqueline Ferreira de Souza Dantas de
Instituto Federal da Paraíba – IFPB
hellenjfs10@gmail.com

RESUMO

O conto "Menina a caminho", escrito em 1961, foi o primeiro trabalho de ficção de Raduan Nassar, tendo, porém, surgido em edição comercial somente mais adiante, em 1997. Compõe, em conjunto com outros quatro contos – "Hoje de madrugada", "Ventre seco", "Aí pelas três da tarde" e "Mãozinhas de seda" – uma coletânea intitulada *Menina a caminho***,** premiada com o prêmio Jabuti em 1998. O presente trabalho objetiva propor uma abordagem metodológica de leitura do referido conto a partir de uma sequência didática básica, nos moldes preconizados por Rildo Cosson (2014a, 2014b), sobretudo em seus estudos que abordam o letramento literário definido aqui como um "processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos", como bem pontuam Paulino e Cosson (2009). Metodologicamente, optamos pela investigação de natureza analítico-interpretativa por ser adequada à análise proposta que compreende experienciar questões vivenciadas na narrativa, como a violência infantil, por meio da literatura. Ressaltamos que este trabalho reflete os esforços de dar continuidade, mediante proposição de práticas de leitura, a investigações acerca de metodologias de abordagem do texto literário em sala de aula, desenvolvidos em projetos de pesquisa voltados à Educação básica. Como resultado, esperamos, principalmente, contribuir para o processo de formação leitora de estudantes do Ensino fundamental, para quem a proposta está direcionada,

assim como para a ampliação dos nossos horizontes de proposição de abordagens do texto literário em sala de aula.

Palavras-chave: Ensino de literatura. Formação de leitores. Literatura infantil e juvenil. Letramento literário.

1- INTRODUÇÃO

Os estudos sobre letramento surgem no Brasil com discussões sobre a ruptura de paradigmas educacionais atrelados aos problemas do analfabetismo (KATO, 1986; KLEIMAN, 1995; SOARES, 1998). Da prática da escrita e das práticas sociais que estão a ela relacionadas, o processo de letramento pode ser desenvolvido por meio do texto literário. Partindo da premissa de que o letramento literário constitui-se fonte e principal função da literatura escolarizada, Cosson (2014b) observa que a experiência literária permite-nos não apenas conhecer a vida pela experiência do outro como também vivenciar essa experiência. Conforme o estudioso, "é por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível, transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas, que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas" (p. 17). Para que a literatura assuma esse lugar, é necessário mudar os rumos de sua escolarização, de maneira a promover o letramento literário.

Nesse contexto, o professor, além de ser um leitor, deve desempenhar um papel relevante no despertar do gosto pela leitura literária, através de busca de metodologias que guiem sua prática, no sentido de potencializar o desenvolvimento da capacidade de leitura crítica de seus estudantes.

Os vários anos de docência na área de formação de leitores já nos permitem afirmar que a melhor obra literária capaz de propiciar o interesse pela leitura é sempre aquela com quem o leitor tem afinidade, aquela que faz algum sentido a sua vida e, de certo modo, reflete seus anseios, afetos e inquietações, ou seja: a obra/texto que mexe com a sua sensibilidade, levando-o a refletir sobre si mesmo.

Considerando a relação (nem sempre pacífica) entre literatura e escola, segundo Solé (2009), referenciada por Souza; Girotto e Silva (2012, p. 171), há

> [...] pouco espaço na sala de aula para se 'ensinar estratégias adequadas para compreensão de textos'. Ademais essas práticas têm sido 'categorizadas pelos manuais, guias didáticos e pelos próprios professores como uma atividade de compreensão leitora'. Com isso o ensino

> de leitura não se efetiva e com o passar da escolaridade a tendência dos alunos é deixar de ‘gostar’ de ler.

A partir desse entendimento, a escola precisa considerar o repertório de leitura dos seus estudantes, incluindo as práticas sociais de sua vida cotidiana, como assim considera Lajolo (2008, p. 106), quando afirma que “o cidadão, para exercer, plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos”. É importante pontuar, nessa perspectiva, que práticas de leitura requerem do professor um planejamento que considere também as particularidades dos estudantes, suas condições sócio-históricas, bem como o contexto em que se encontra inserido a instituição escolar onde atua. Por esta razão, é preciso não perder de vista que os processos de formação leitora têm relação intrínseca com fatores de ordem social, que se constituem, muitas vezes, problemas que podem interferir negativamente nestes processos, a saber: a falta de escolarização dos pais, a ausência de história de leitura dos estudantes, motivada pela falta de acesso aos bens culturais em esfera familiar e social, a inexistência (ou sucateamento) de bibliotecas públicas, a desigualdade social que há muito limita a formação cultural de estudantes, entre outros.

Assim, partindo da consideração das vivências dos estudantes, o letramento literário escolar não deve, pois, buscar tão somente a formação de leitores, mas também se preocupar com que essa formação tenha condições de inserir esses leitores em uma comunidade, na qual sejam capazes de atuar junto às demandas que lhes são postas. Nesse sentido, vejamos a afirmação das estudiosas a seguir:

> Cumpre enfatizar que o objetivo maior do letramento literário escolar ou do ensino da literatura na escola é nos formar como leitores, não como qualquer leitor ou um leitor qualquer, mas um leitor capaz de se inserir em uma comunidade, manipular seus instrumentos culturais e construir com eles um sentido para si e para o mundo em que vive [...] (SOUZA, GIROTTO e SILVA, 2012, p. 177).

2- PERCURSO METODOLÓGICO

Com base nessa perspectiva, este trabalho apresenta uma abordagem metodológica de leitura do conto "Menina a caminho", de Raduar Nassar, a partir de uma sequência didática básica, nos moldes preconizados por Rildo Cosson (2014a, 2014b), sobretudo em seus estudos que abordam o letramento literário definido como um "processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” em *Letramento Literário:* para viver a literatura dentro e fora da escola

(PAULINO; COSSON, 2009, p. 67). A sequência didática básica consiste em uma metodologia proposta pelo referido estudioso para trabalhar o texto literário na sua plenitude em sala de aula, através da qual o professor pode direcionar e auxiliar os alunos em um processo qualitativo de letramento literário.

Para Cosson (2014b, p.27), o ato de ler é um ato solitário que abre "uma porta entre meu mundo e o mundo do outro", de modo que, para ser completo, o sentido do texto precisa transitar por esses dois mundos, pois um mundo completo seria aquele em que a leitura não possuiria uma razão de ser; afinal, nada mais poderia ser a ele acrescentado. É importante pontuar que uma leitura solitária não é o mesmo que uma leitura não compartilhada: a leitura literária nasce do diálogo entre o texto, quem o lê e o momento que se lê, por isso, Cosson (2014b) afirma que um mesmo livro pode ser lido por diversas vezes com sentidos muitos, a depender da fase que o leitor está vivendo, sendo esse um dos motivos para a leitura se tornar muito significativa para os leitores.

Tomando como ponto de partida a relação professor e abordagem do texto literário, o presente trabalho constitui-se parte de estudos relacionados à formação de leitores, especificamente no que diz respeito às abordagens metodológicas de textos literários voltados ao ensino fundamental. Em relação aos aspectos metodológicos utilizados para o seu desenvolvimento, optamos pela investigação de natureza qualitativo-interpretativa por ser adequada à análise do objeto analisado. O referencial teórico fundamenta-se, sobretudo, em estudiosos especialistas na área de ensino de literatura e abordagem do texto literário, entre os quais citamos, principalmente, Cosson (2014a, 2014b) e Paulino e Cosson (2009).

Constantes dos estudos sobre letramento literário, as sequências – básica e expandida, propostas por Cosson (2014b) – são apresentadas como estratégias de abordagem didática do texto literário definidas pelo seguimento de passos cuja finalidade é a de tornar o processo de ensino da literatura ativo e dinâmico e, em consequência, proporcionar o letramento literário. Nosso estudo intenciona trabalhar com a primeira delas, tendo como objeto de análise o conto "Menina a caminho", de Raduan Nassar.

2.1 A leitura de "Menina a caminho", de Raduan Nassar, para além da formação de leitores

> *O contista é um pescador de momentos singulares, cheios de significação. Inventar de novo: descobrir o que os outros não souberam sentir com tanta força*.
>
> *Alfredo Bosi*

Raduan Nassar, autor do conto “Menina a caminho”, tem ascendência libanesa e nasceu em São Paulo. Aluno comunicativo e com boa memória, Raduan sempre era convidado a “recitar poesias nas datas comemorativas, mesmo com sua dificuldade em pronunciar corretamente o "r" fraco”, conforme observa Nogueira Jr (2020). O conto em análise, escrito em 1961, está reunido em uma coletânea com outros três contos, dando nome ao livro. Mesmo após tanto tempo de sua criação, apenas foi publicado em 1994, no Brasil, pela Companhia das Letras, a edição comercial surgiu somente em 1997.

Antes de iniciarmos a apresentação de proposta de abordagem do conto, a partir de uma sequência didática básica, destinada ao 9º ano do Ensino Fundamental, em conformidade com a proposta descrita no Livro *Letramento Literário* – teoria e prática, de Rildo Cosson (2014b), vale a pena trazer à lume o enredo desta tão terna (e cortante ao mesmo tempo) trama de Raduan Nassar, um escritor denso e de uma profunda complexidade.

Segundo Sedlmayer (2008, p. 06), as obras de Raduan Nassar estão muito interligadas, a ponto de as mais recentes terem reminiscências das primeiras, de modo que “é como se no processo de escritura, Raduan Nassar utilizasse os primeiros contos como laboratório”. Ainda segundo a autora, em Nassar:

> A razão reconhece a presença das paixões e sucumbe voluntariamente aos seus caprichos. A voluntariedade é vestígio da consciência libertadora adquirida pelo movimento auto-reflexivo da razão, conforme foi dito acima. A relação torna-se amorosa na medida em que razão guarda liberdade, ainda que limitada, pois aquele que está apaixonado não deve abrir mão de toda sua liberdade frente ao ser amado. Alguém que atenda a todos caprichos do ser amado, abre mão de sua liberdade. Nesse sentido, a razão só se torna escrava das paixões, quando perde esse caráter auto-reflexivo e, consequentemente, a consciência libertadora (SEDLMAYER, p. 15-16,).

O conto “Menina a caminho”, especificamente, trata-se de uma narrativa ambientada em uma cidade do interior, que volta o olhar a uma menina, sem nome, durante o período em que perfaz um caminho por sua cidadezinha. O narrador em 3ª pessoa, de tão próximo à matéria narrada e às agruras da sua personagem, acaba por se tornar companhia à menina naquele caminho. Em situação de clara vulnerabilidade, a menina nos é descrita como alguém desprovido de proteção, de afeto e dos mais primários bens materiais.

A menina, desprotegida, afetiva e materialmente, perambula por vários locais da cidade em que vive, ouvindo fofocas, presenciando momentos de zombaria e enfrentando a dureza da rua que não respeita uma criança. As cenas descritas dão conta de uma menina que pendula entre

temas infantis e a vulgaridade adulta, exercendo em quase todo o conto um papel de mero observador. Somente na parte final da narrativa, consegue expressar-se e protagonizar o arremate da história.

A dura realidade vivida pela menina é desnudada, mediante uma atmosfera de muita cumplicidade com o narrador, que se mostra sensibilizado diante de tanta fragilidade, como a convidar o leitor para também aderir ao mesmo sentimento que nutre por aquela menina. Vejamos o excerto a seguir:

> Vinda de casa, a menina caminha sem pressa, andando descalça no meio da rua, às vezes se desviando ágil pra espantar as galinhas que bicam a grama crescida entre as pedras da sarjeta. O vestido caseiro, costurado provavelmente com dois retalhos, cobre seu corpo magro feito um tubo; a saia é de um pano grosso e desbotado, a blusa do vestido é de algodão acetinado, um fundo preto e brilhante, berrando em cima uma estampa enorme em cores vivas, tão grande que sobre o peito liso da menina não aparece mais que o pedaço de uma folha tropical. Deve dormir e acordar, dia após dia, com as mesmas tranças, uns restos amarrotados. Uma delas, toda esfiapada, é presa por dois grampos se engolindo; já quase desfeita, as mechas da outra estão mal apanhadas no alto por um laço encardido que cai feito flor murcha sobre a testa. (NASSAR, 2001, n.p).

Completamente mergulhado no universo daquela menina e sempre muito atento ao seu olhar infantil, o narrador, na maioria das vezes, não deixa claro o teor dos diálogos e situações abordadas (embora insinue sua conotação sexual), não dando ao leitor conhecê-lo:

> Outra mulher, que mal se esconde atrás da cortina repuxada pr'um dos lados, belisca com certeza a coxa grossa da dona Ismênia que protesta c'um grito esganiçado, voltando logo o rosto e alongando mais o riso. Debruçando-se de novo na almofada, os seios leitosos, explosivos, quase espirrando pela Canoa do decote, encabulam índa mais\o rapazote. "Me diz uma coisa, Zuza: que história é essa que andam falando do filho do seu Américo?...". [...] Me diz só mais uma coisa: quem te ensinou a dar banana daquele jeito?" pergunta a dona Ismênia carregando na malícia, se engasgando ao mesmo tempo com o novo acesso de riso. "Chega, Mênia! Tadinho ...." diz a voz atrás da cortina. (NASSAR, 2001, n.p).

No percurso realizado pela menina, de modo geral, ela é afugentada de alguns lugares ou mesmo ignorada e, por isto, consegue ouvir muitos diálogos eivados de palavras impróprias, fofocas, zombaria e de conteúdo sexual. A exposição da menina a algumas conversas e situações carregadas de temática sexual, assunto muito recorrente na narrativa, logo é apresentada nas seguintes passagens:

> Num brinca co'a boneca do cavalo, menina" debocha um deles acenando o chapéu em forma de cuia e engrossando com isso a gargalhada dos dois outros. "Num brinca co'essa boneca que tem feitiço nela." [...]
> "Logo na esquina, ela pára e estica os olhos para a rua que corta a principal: não muito longe, um bando de garotos, armados com cabos de vassoura, ataca aos gritos um cachorro e uma cadela acasalados, grudados um no outro feito linguiça. Movendo em direções contrárias, os bichos mal conseguem sair do lugar, deixando-se espancar, até que um menino despeja em cima uma vasilha com água quente. O cachorro e a cadela se largam granindo, cada qual

> disparando, pr'aum lado. O cachorro some de vista, enquanto a cadela, que vem na direção da menina, acaba se dobrando de costas contra um muro, enfiando a cabeça entre as pernas dianteiras e lambendo sofregamente a queimadura de trás. (NASSAR, 2001, n.p).

Num dado momento, após tão somente ouvir impropérios, falas agressivas e vulgaridades, um personagem, finalmente, a faz falar: o já tão mencionado Seu Américo. De gestos rudes, aparentemente impaciente com a menina, consegue extrair dela a palavra falada, mesmo que a mando de sua mãe. Eis que surge a sua expressão: a fala da denúncia, do ressentimento e do desejo de vingança:

> Minha mãe mandou dizer que o senhor estragou a vida dela, mas que o senhor vai ver agora como é bom ter um filho como senhor tem, que o senhor vai ver só como é bom ter um filho como esse que o senhor tem, ter um filho como esse... (NASSAR, 2001, n.p).

Nesse momento, ela pôde ouvir palavras tão duras quanto as já ouvidas anteriormente, mas, agora, direcionadas e relacionadas diretamente à sua vida: explode a expressão da violência contra uma criança em situação de extrema vulnerabilidade. Emerge a crueldade humana concretizada na fala daquele homem grosseiro:

> Puxa daqui, sai já daqui, sua cadelinha encardida, já agora senão te enfio essa garrafa com fogo e tudo na bocetinha, e também na puta da tua mãe, e na puta daquela tua mãe..." (NASSAR, 2001, n.p).

A repetição das últimas frases da menina e do Seu Américo – "ter um filho como esse" e "na puta da tua mãe" – parece destacar referências àquilo que denotam a "mancha" moral de cada uma das personagens aludidas: o filho de Seu Américo (sempre referenciado nas rodas de conversas como um motivo de incômodo ao pai), a mãe da menina e, portanto, a ela mesma. Após o momento de fala com Seu Américo, a menina vai para casa, conta à mãe o que se passou e presencia o que parece cotidiano: briga entre os pais e chicotadas, a vizinha entra na cena para tentar ajudar, a mãe espancada ferozmente; choro, dor, revolta. Um cenário de terra devastada.

Na maior parte da história, a menina depara-se com um universo de impossibilidades, que constituem a matéria dos relatos; sempre com "olhos de espanto", ela vê sua inocência atacada pela crueldade dos outros – homens, mulheres e até por crianças como ela. A leitura desse conto permite ao leitor do ensino fundamental, ainda nos meandros entre o universo infantil e juvenil, solidarizar-se com o contexto de violência que permeia a menina. No confronto entre leitor e texto, a literatura alcança a sua função humanizadora, como aponta Candido (2011, p. 182), ao defender que "a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante".

No final do conto, entretanto, surge uma tomada de decisão que sinaliza um ato de negação e resistência a todo o conjunto de fatos narrados: a menina se tranca no banheiro e, então, observa suas partes íntimas com curiosidade, como se tantas palavras tivessem despertado uma maturidade que ela ainda não estaria pronta para encarar, isso porque, após se observar, ela vai para a rua brincar novamente, deixando a mãe agredida, sangrando, no chão de seu quarto, como se tivesse a renegar aquela vida e acatar aquilo que a protegia de toda aquela brutalidade humana: voltar-se às brincadeiras de criança e poder abster-se de toda aquela perversidade do universo dos adultos. A menina continua a caminho; nega aceitar a fase vindoura, tão representada no conto pela malícia, violência e crueldade. Vejamos o desfecho da narrativa:

> No banheiro, a menina se levanta da privada, os olhos pregados no espelho de barbear do pai, guarnecido com moldura barata, como as de quadro de santo. Puxa o caixote, sobe em cima, desengancha o espelho da parede, deitando-o em seguida no chão do cimento. Acocora-se sobre o espelho como se sentasse num penico, a calcinha numa das mãos, e vê, sem compreender, o seu sexo emoldurado. Acaricia-o demoradamente com a ponta do dedo, os olhos sempre cheios de espanto. A menina sai do banheiro, anda pela casa em silêncio, não se atreve a entrar no quarto da mãe. Deixa a casa e vai pra a rua, brincar com as crianças da vizinha da frente. (NASSAR, 2001, n.p).

Feita a apresentação de partes do enredo do conto, voltemo-nos, agora, a uma alternativa de abordagem do texto em sala de aula em turma final de ensino fundamental: uma sequência didática básica, que, conforme assegura Cosson (2014b), é um caminho que sistematiza as atividades das aulas de Literatura em sequências exemplares, com o objetivo de apresentar possibilidades concretas de organização das estratégias a serem usadas no ensino básico.

2.2 Uma proposta de sequência didática do conto "menina a caminho", de raduan nassar, para leitores do ensino fundamental

A sequência didática básica de letramento literário, de acordo com a proposta de Cosson (2014b) apresenta quatro passos, assim designados: Motivação, Introdução, Leitura e Interpretação, os quais seguiremos em nossa abordagem. Como objetivo geral estabelecemos apresentar um percurso de leitura que promova a leitura, análise e reflexão do conto “Menina a caminho”, de Raduan Nassar, mediada pelo desenvolvimento do método proposto. Planejada para um público-alvo composto por estudantes do último ano do ensino fundamental, 9º ano, mais especificamente, a abordagem contempla uma carga-horária de 06 (seis) aulas, em torno de 1(uma) hora cada uma, e

utiliza como material o texto literário, *post-it* e caneta para os registros da experiência literária, assim distribuídas:

01 – Passo inicial – (01 aula) A Motivação consiste em uma preparação do aluno a respeito do conto "Menina a Caminho", que será lido. Isso pode ocorrer por meio de uma situação ou questionamento feito pelo professor, de modo que o aluno se posicione. Sobre essa primeira etapa, Cosson (2014b, p. 56) recomenda:

> [É] preciso lembrar que a motivação prepara o leitor para receber o texto, mas não silencia o texto nem o leitor. É preciso confiar em ambos, sobretudo quando tratamos de leitura literária. Naturalmente, a motivação exerce uma influência sobre as expectativas do leitor, mas não tem o poder de determinar sua leitura.

Para desenvolvermos a fase que prepara o leitor para a leitura do conto, julgamos pertinentes indagações como:

a) O título lhe permite saber do que se trata a obra? Que expectativa(s) sugere(m) o título do conto?

b) Como você visualiza a "menina" mencionada no título?

c) A que caminho refere-se o título do conto?

d) Como você visualiza esse caminho?

Vale ainda registrar que as inferências resultantes desse processo de Motivação podem ocorrer no campo da leitura oral ou na escrita.

02 - Passo 02 – (01 aula) A Introdução consiste em proporcionar, de maneira abreviada, conhecimento sobre o autor do texto e sua obra, partilhando a importância dela para a comunidade e a explicação do que motivou sua escolha. Embora simples, essa etapa requer alguns cuidados do professor:

> Um primeiro é que a apresentação do autor não se transforme em longa e expositiva aula sobre a vida do escritor [...] No momento da introdução é suficiente que se forneçam informações básicas sobre o autor e, se possível, ligadas àquele texto. O outro cuidado (está) na apresentação da obra [...] Quando se está em um processo pedagógico o melhor é assegurar a direção para quem caminha com você. Por isso, cabe ao professor falar da obra e da sua importância naquele momento, justificando assim sua escolha (COSSON, 2014b, p. 57)

Como podemos perceber, esse é o momento de dar a conhecer a obra, seu autor, o suporte sob o qual a obra se estrutura, contexto que circunda a produção literária e sua relação com a história. Em se tratando do conto em questão, é recomendável evidenciar um ponto crucial retratado no texto e vivenciado por muitas crianças como a personagem central: um abandono velado, a falta de

percepção de suas fragilidades e necessidades por parte de seus cuidadores responsáveis, o assédio e violência sexuais. Criar um ambiente dialógico sobre esse tipo de ocorrência, buscando relacioná-la com vivências reais, testemunhadas pelos estudantes pode enriquecer a discussão textual e instigar a curiosidade da turma. Nesse sentido, questionamentos assim propostos são apropriados para potencializar essa etapa:

a) Você conhece situações assemelhadas às descritas no texto quanto à violência contra crianças e violência doméstica? Você se sente à vontade para relatá-la(s)? Se sim, queremos ouvi-lo (a).

Dada a natureza do texto, que retrata cenas densas, acompanhadas de palavras de calão e referências de ordem sexual de forma pejorativa, é pertinente que o professor busque criar um clima de confiança e respeito entre os estudantes, a fim de dar relevo à delicadeza necessária à leitura de um texto literário, por mais cruel que seja o seu tema. Cabem ainda comentários sobre outras obras/textos que abordam situações similares e perguntas sobre eventuais leituras anteriores com o mesmo filão, trazendo à baila diálogos intertextuais.

03 - Passo 03 - (02 aulas) A Leitura é a parte fundamental do processo de letramento literário e deve ser bem trabalhada, porque precisa de direcionamento, sobretudo se considerarmos a linguagem do conto, por vezes eivada de palavras de calão e referências vulgares. Precisa conter intervalos que sirvam para sua reflexão. A leitura deste conto deve ser especialmente acompanhada e deve oscilar entre leitura coletiva e intervalos de leitura, isso porque seu teor varia entre o lúdico, fofocas, palavrões e referências de ordem sexual em tom pejorativo. Esse desnível entre momentos (poucos) de encantamento da menina com algumas cenas ou objetos com os relatos das maldades humanas contra ela e outras personagens pode ser um ponto de observação a ser pontuado, além de outras passagens que lhes despertaram a atenção. Nesse sentido, é bom que o professor fique atento às reações dos estudantes e busque extrair o máximo de suas ponderações acerca do texto. Esse é o momento para instigar o levantamento de pontos considerados pelos estudantes como centrais no texto com as devidas justificativas, mediante relato oral. Os questionamentos podem se voltar a seguinte direção:

a) O texto atendeu as expectativas iniciais, levantadas na Introdução? Justifique.

b) O texto tematiza assuntos relevantes? Por quê?

c) Como foi a sua experiência com a leitura do conto? Justifique.

4- Passo 04 – (01 aula) A Interpretação é a última etapa, em que o estudante vai formular sentidos, utilizando as inferências que unem as informações que possui como leitor, do autor e da

comunidade. Este momento deve acontecer através da troca de entendimentos, impressões, seus registros sobre o conto e sobre esta menina em questão. É nessa altura que agrega a decifração como processo interior e a formação de um sentido materializado como processo exterior, através da partilha com as pessoas que estão em sala de aula. Neste instante, podemos pensar em um debate sobre a violência contra a criança e doméstica e ainda discutir políticas públicas capazes de minimizar essas questões tão graves de nossa sociedade.

a) Liste personagens marcantes e justifique as respostas;

b) Como você visualiza mentalmente o narrador? Justifique sua resposta;

c) Você consegue visualizar mentalmente os espaços físicos da cidadezinha percorridos pela menina? Qual a impressão que fica?

d) Aponte a(s) situação(ões) do conto que mais lhe chamou(aram) a sua atenção. Justifique;

e) Em meio a ofensas, temas e gestos vulgares, fofocas e assédios testemunhados pela menina, surgem, por vezes, no transcorrer da narrativa, imagens que remetem ao universo infantil. Que imagens são essas? Identifique-as no texto;

f) Como podemos combater ocorrências de violência contra a criança e contra a mulher como aquelas descritas no conto?

g) Além da menina, outras crianças são vítimas de assédio e violência impetradas por adultos. Identifique as passagens que retratam essas ocorrências.

h) Descreva as emoções (alegria, tristeza, raiva, amor, entre outras) que sentiu durante a experiência de sua leitura.

Cosson (2014b, p.126) assim nos orienta sobre este importante momento do processo de leitura:

> Após a leitura da obra, o processo de leitura literária precisa ser complementado com práticas que levem a uma maior interação com o texto, uma exploração de suas características, uma explicitação da construção de seus sentidos, uma compreensão de sua constituição estética, uma interpretação, enfim, que garanta a apropriação daquele texto como parte do letramento literário.

Pensando nisto, de forma complementar, propomos uma exposição final das atividades decorrentes do processo de leitura pode vir a constituir-se um momento de coroamento da proposta de abordagem, para o qual podemos destinar 01 (uma) aula. Podemos apresentar conjuntamente uma "memória de leitura", através de álbum/dossiê acerca das discussões e dos sentidos construídos no

decorrer da abordagem do conto. O ambiente deve estar devidamente organizado para este fim, de modo a favorecer a espontaneidade dos estudantes para compartilharem sua experiência leitora**.**

3- RESULTADOS ESPERADOS

A expectativa, quanto à apresentação dessa proposta é a de que as atividades possam efetivamente potencializar a aproximação dos estudantes com o texto literário e possibilitem experiências relevantes de leitura dentro do processo de sua formação integral, alcançando o que descreve Maria Amélia Dalvi, quando propõe, a partir de Silva (1998), uma das teses (entre um conjunto de dez) sobre o trabalho com o texto literário nas aulas de língua:

> Formar leitores que leiam com gosto, com sensibilidade, com "conhecimento de causa" e com discernimento, na escola, fora da escola e para além da escola. O objetivo é formar leitores para a vida, no sentido plural desta expressão: leitores para toda a vida e leitores que buscam nos textos literários conhecimento, sabedoria, prazer, crítica e – por que não? – consolação indispensáveis à vida. (DALVI, 2013, p.79)

4- CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relação entre literatura e escola, como já destacamos, não é pacífica. A história nos mostra as dificuldades da escola formar leitores, ainda que políticas públicas voltadas a essa questão tenham se consolidado nas últimas décadas.

Sem a pretensão de apresentar fórmula rígida para a abordagem do texto literário (até porque a própria natureza textual não a favorece), esperamos ter, através do estudo aqui apresentado, contribuído para fomentar o espaço de discussões acerca da formação leitora.

Para além de apresentar uma abordagem metodológica, a partir de uma sequência didática, a leitura do conto se expande para um alento de transformar limitações do contexto escola-professor-aluno em práticas com o letramento literário capazes de interferir na formação humana.

A experiência estética vivenciada por meio do conto "A menina a caminho", de Raduan Nassar, pode apontar, em leitores jovens (especialmente de escola pública), dimensões de sentido que lhes permitam compreender/ressignificar vivências individuais e coletivas tão penosas. O encontro pessoal com uma narrativa que tematiza desigualdades sociais, violência contra a mulher e contra a criança reafirma o fundamental papel da escola para o bom desenvolvimento de processos de leitura

que identifiquem na literatura o seu imenso potencial como vetor de humanização e de autonomia não apenas de nossos estudantes, mas também de todos nós.

REFERÊNCIAS

BOSI, Alfredo. (Org.). **O conto brasileiro contemporâneo.** 2.ed. São Paulo: Cultrix, 1999.

CANDIDO, A. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, A. **Vários escritos.** 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011, p. 171-193.

COSSON, R. A literatura em todo lugar. *In*: **Círculos de Leitura e Letramento Literário**. São Paulo: Contexto, 2014 a.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. 4. reimpr. São Paulo: Contexto, 2014b.

COSSON, R; SOUZA, R. **Letramento literário:** uma proposta para a sala de aula. UNESP, 2011.Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf Acesso em: 08 jun. de 2020.

DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

KATO, Mary. **No mundo da escrita***:* uma perspectiva psicolinguística**.** São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Ângela (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2008.

NASSAR, Raduan. **Um copo de cólera**. 5. ed. e 9. reimpr. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

NASSAR, Raduan. **Menina a caminho e outros textos**. 2. ed. e 3. reimpr. São Paulo: Companhia das Letras, 2002a. PASCAL, Blaise. Pensamentos. Tradução de Mário Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2001. Não paginado.

NOGUEIRA JR, Arnaldo. **Releituras –** Resumo biográfico e bibliográfico – Raduan Nassar. 2020.
PAULINO, G.; COSSON, R**.** Letramento Literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. *In*: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M. K. **Escola e leitura:** velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009, p. 61-79.

SEDLMAYER-PINTO, Sabrina. **A ficção mediterrânea de Raduan Nassar**. *In*: CASTRO, Marcílio (org.). Ficções do Brasil: conferências sobre literatura e identidade nacional. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 2006. p.231-257.

SILVA, Cássia da. **A sequência básica em prol do letramento literário em sala de aula via webqda** – Programa de Mestrado Profissional em Letras PROFLETRAS/UERN – Pau dos Ferros, 2016.

SOARES, Magda**. Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1988.

SOUZA, Renata Junqueira de; GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões 2 SILVA, Joice Ribeiro Machado da. **Educação literária e formação de leitores:** da leitura em si para leitura para si**.** Ensino Em Re-Vista, v. 19, n. 1, jan./jun. 2012.

31/JUL e 1 e 2/AGO 2020
IV CONEPI
IV CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO & PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES
conepi.contatosempreendimentos.com.br
Evento 100% Online

REPRESENTAÇÕES DA DEFICIÊNCIA NA LITERATURA INFANTOJUVENIL: UMA ANÁLISE DISCURSIVA ENTRE A OBRA MÃOS DE VENTO E OLHOS DE DENTRO E JOÃO PRESTE ATENÇÃO!

ZEFERINO, Maria Luiza de Britto
Universidade São Francisco, USF
professoramalu 2015@gmail.com

Prof.ª Dr.ª MASCIA, Márcia Aparecida Amador
Universidade São Francisco, USF
marciaaam@uol.com.br

RESUMO

O presente artigo faz parte de uma pesquisa de Mestrado em Educação, locada dentro do Grupo de Pesquisa Estudos Foucaultianos e Educação e tem como objetivo: 1.trabalhar as diferentes representações discursivas de deficiência e seus efeitos de sentido; 2. Trabalhar a negativação da deficiência imposta aos profissionais da educação, antagonicamente posta por meio de construção discursiva ideológica, para tanto, analisamos as obras: *Mãos de vento e olhos de dentro e João preste atenção!*. O referencial teórico transita entre os estudos empreendidos por Pêcheux, particularmente por seu texto "*Análise Automática do Discurso*" na França e no Brasil, por Orlandi. O artigo chega à conclusão de que a escola foi vista na obra *João preste atenção!* como única forma de socialização; já em *Mãos de vento e olhos de dentro*, a escola é parceira, no entanto, existem duas escolas paralelas: a especial e a comum. Em João, os adultos: pai, mãe e professora não notam o distúrbio do garoto sugerindo ignorância. Em *Mãos de vento e olhos de dentro*, a deficiência não é percebida pelo protagonista, sugerindo que o preconceito é coisa embutida nas cabeças das crianças. Em *Mãos de vento e olhos de dentro*, a protagonista é dinâmica, defende-se quando necessário de acordo com o que é possível na realidade; em *João preste atenção*! há visão da PcD "cuidada" e sendo prejudicada pela ignorância da família e escola. Em *Mãos de vento e olhos de dentro*, a família mostra outras formas de socializar e a possibilidade de compreender o outro da forma que ele é com ou sem deficiência. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

Palavras-chaves: Narrativas infanto-juvenis. Inclusão. Análise de discurso

INTRODUÇÃO

Como professora de Língua Portuguesa em escola municipal do ciclo II há 17 anos, tenho analisado a escassez de livros paradidáticos que tragam como personagens crianças ou adolescentes com deficiência.

Noto, assim, que em sala de aula e no contexto familiar, pouco se vivencia a inclusão por meio da leitura das narrativas – lugar de representação imagética do "eu" e do "outro" que permite a intervenção natural e milenar e a materialização do conhecimento, de valores e de vivência, capazes de socializar e mudar comportamentos.

Nesse contexto, iniciei uma pesquisa de mestrado, em Educação, na Universidade São Francisco, dentro do Grupo de Pesquisa Estudos Foucaultianos e Educação, com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES (f.001) que tem como proposta investigar como está circulando a representação das personagens com deficiência em livros paradidáticos infantojuvenis cujos autores e profissionais da área editorial encontram-se embebidos nessa temática.

Para tanto, o corpora desse artigo foram selecionados por serem da mesma época e por conter a escola e a criança com deficiência perpassando pelo contexto. O presente artigo tem como objetivo: 1. Trabalhar as diferentes representações discursivas de deficiência e seus efeitos de sentido; 2. Trabalhar a negativação da deficiência imposta aos profissionais da educação, antagonicamente posta por meio de uma ideologia de construção discursiva.

A obra *Mãos de vento e olhos de dentro*, em 2019, estava na sua 1ª edição e na 21° reimpressão e *João preste atenção* teve, em 2005, uma tiragem de 20.000 livros na primeira edição e, um ano depois, 15.000 na segunda edição; atualmente a obra está disponível tanto na internet, quanto na loja física.

O referencial teórico transita entre os estudos empreendidos por Pêcheux (2020), seu texto "*Análise Automática do Discurso*", e por Orlandi (2020).

1. A INCLUSÃO E ALGUMAS LEIS

O processo de inclusão, tal como foi implementado, gerou várias "falas" contidas em nossos livros paradidáticos. Esse processo etimológico já foi excludente ao utilizar certa termologia; omisso em alguns casos; democrático ao permitir que cada escola desenvolva o seu PPP. Esse mesmo processo, por certo ideológico e rotineiro, recorre à escola como instrumento de integração. Contudo,

as ações políticas governamentais não privilegiam ou incentivam a ampliação e a diversidades na socialização das PcD.

Também pode-se levantar o fato que, ao sair pelas ruas, a PcD ainda é apontada com estranhamento e, ainda recai sobre a escola a obrigação de promover a socialização no seu sentido amplo/completo. Neste sentido, a lei brasileira de Cotas, de 1991, ampliou a socialização direcionando as empresas que têm mais de 100 funcionários a contratarem PcD como colaboradores.

Os enfrentamentos legais são históricos. A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) define e regulariza o sistema de educação brasileiro com base nos princípios presentes na Constituição da época. Esta foi citada pela primeira vez na Constituição de 1934. A LDB (1960) tem grande importância perante o sistema educacional brasileiro, porque dela advém deveres, garantias e valorizações que devem ser seguidos pelo país. Deste modo em 1961, a Lei 4.024 de 20 de dezembro inclui a educação especial em seu contexto. Foi um marco importante. Essa primeira versão foi atualizada pela Lei n° 5692, de 1971. Promulgada durante a ditadura militar, assegura que deverão receber tratamento especial os alunos com deficiência física ou mental, aqueles que se encontrem em atraso considerável em relação à idade regular de matrícula e também garante educação aos superdotados. E assim com alguns deslizes as leis vão completando a LDB (1960).

Neste contexto de escola e de serviços de inclusão, a leitura das leis geraram o entendimento de que seria necessário verificar a dependência e garantir o assistencialismo, fazendo surgir discursos diversos. Consequentemente, os livros paradidáticos representam discursos e interdiscursos que também formaram os autores e profissionais da área editorial.

Muitas outras normativas vieram após a publicação das obras *Mãos de vento e olhos de dentro e João preste atenção!* Agora em julho de 2020, transita pelo Congresso o novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb que entrará em vigor em 2021. Esse novo Fundeb, se aprovado também no Senado sem modificação, trará mais recursos `a Educação o que é muito bem-vindo, pois há melhorias que necessitam de recursos financeiros como a transformação de salas com apenas giz e lousa para salas multifuncionais, mas há outras que necessitam da integração de fato entre os especialista. Fato este que também já apresenta avanços no diálogo mantido entre os serviços de apoio à criança com deficiência e a escola na qual essa está matriculada.

Esta discussão torna evidente que a inclusão está em andamento no Brasil, existem os registros bons e ruins. Os avanços são notados e há bastante para ser realizado. Isso tudo é refletido nas narrativas.

2. A ANÁLISE DO DISCURSO E SEUS INSTRUMENTOS

A análise do discurso se constitui na intersecção entre três disciplinas: a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise, criando uma ruptura, conforme Orlandi (2020, p.17), com o século XIX. Nesta mesma referência, a linguagem é compreendida como uma ação que transforma para constituir, dentro do trabalho simbólico da linguagem. O Discurso pressupõe legado do materialismo histórico. Assim, a língua ganha diversos sentidos ao se culminar com o tempo e espaço histórico que, por sua vez, esses irão permitir ou não determinadas leituras do enunciado: a materialização da língua.

Nesta linha, Pêcheux (2020) defende a língua como um sistema e a linguagem como efeito de sentido entre os sujeitos. A primeira, por ser um código rígido, é objeto de estudo da ciência; e, a segunda, dá origem a princípios que defende-se na AD: o sujeito não é dono do seu discurso, porque o sujeito é constituído por discursos anteriores a ele, assim como também, aqueles discursos que fluem no contexto histórico cultural atual desse sujeito.

Por outro lado, todos esses entremeios pelos quais o discurso transcorre marcam-no ideologicamente; logo este sujeito expressa-se e assim continua a polinizar ideologias do passado e da atualidade também. Diante dessa postura consideramos que toda narrativa propaga uma construção ideológica. Nas palavras de Orlandi (2020):

> A Análise de Discurso visa fazer compreender como os objetos simbólicos produzem sentidos, analisando assim os próprios gestos de interpretação que ela considera como atos no domínio simbólico, pois eles intervêm no real do sentido. A Análise de Discurso ... Também não procura um sentido verdadeiro através de uma "chave" de interpretação. Não há esta chave, há método, há construção de um dispositivo teórico. (ORLANDI, 2020. p. 24)

Dessa forma, a análise dos livros será realizada utilizando alguns dos dispositivos da Análise do Discurso de Orlandi, não esquecendo que não é papel do discurso estabelecer a representação real de um contexto socioeconômico-cultural.

3 A ANÁLISE

As obras *Mãos de vento e olhos de dentro* de Lô Galosso e *João Preste Atenção!* de Patrícia Secco são ricas em elementos para a análise de discurso por tratar de tema importante à sociedade brasileira e a pessoas que foram historicamente muitas vezes silenciadas e que muitas ainda são, basta pensar que a estrutura física da escola não atende às peculiaridades de muitas das PcD. Observaremos as obras com esta reflexões.

Tico é o protagonista tranquilo do livro *Mãos de vento e olhos de dentro*, depois que se mudou para o interior passou, isoladamente, a contemplar o céu todas as tardes, tal procedimento chegou a preocupar a mãe que ficou muito contente quando uma ruivinha torna-se companheira de Tico nessa atividade sem fim. Tico tem por volta de 4 a 5 anos e não percebe que a amiga nova é cega. A mãe precisou alertar o fato ao filho em uma conversa cheia de carinho, mas também intensa em preocupação. Tico à princípio se sente enganado, porque a amiga não o alertou; todavia, após um diálogo, os amigos se compreendem.

Por outro lado, na segunda obra, João é o protagonista de: *João Preste atenção!* Tem 9 anos, está no terceiro ano e enfrentou sérios problemas de aprendizagem devido à dislexia. A superação dessa condição o levou a contar sua história. É importante ressaltar que a dislexia não foi notada por ninguém até Patrícia, uma psicóloga amiga da mãe, interferir e solucionar o problema entre a aprendizagem e João. O livro não apresenta amigos e os brinquedos são ilustrados longe do garoto, com exceção da ilustração na qual esse aparece jogando bola-de-gude, após ter passado de ano com notas boas. Por meio dessa imagem percebe-se a marca de um novo momento da vida dele.

Os dois livros serão analisados ao mesmo tempo para melhor efeito de comparação e as duas obras, de certa maneira, focam o papel da formação acadêmica da instituição escolar. Em uma, o ambiente escolar prevalece e permite acompanhar a trajetória de um aluno que tem dislexia buscando obter notas tanto para compor sua autoestima quanto para responder às exigências da instituição; na outra, a escola entra como pano de fundo, mas seu papel formador de cidadão trabalhador aparece como ato final de realização pessoal.

No que se referente às leis, foi aprovada a Resolução CNE/CP nº 1/2002 que garante em nível Superior que o professor passasse a ser preparado para o acolhimento e trato com a diversidade. Esta lei é cobrada de forma indireta no livro *João Preste atenção!* pois deveria ser uma característica do professor saber ensinar para todos seus alunos.

Mas o livro *Mãos de vento e olhos de dentro* lançado também em 2002 está em consonância com a LDB (lei de 9.394 de 1996) que em seu capítulo V- Da Educação Especial garante a educação para crianças com deficiência. Contudo, em 2002 já ocorria a inclusão em salas de aulas comuns, porém a criança já chegava apta e adaptada ao espaço escolar, porque havia passado por uma escola especial.

Em João, as ilustrações depõem a favor de uma escola massacrante, pois o garoto está a todo momento com um livro na mão. A mochila de João é cheia e aparentemente pesada assim como o fato de frequentar as aulas. Além do mais, isso tudo reforça um discurso de busca por notas e não por aprendizagem com conteúdos adaptados.

Enunciado 2.a

> [...] "até as férias, eu detestava ir para a escola. Era um sem –fim de lições para fazer, frases a ser completadas, caligrafia, palavras cruzadas ... e eu era o único da classe que não conseguia fazer nada disso direito." (João Preste atenção! p. 4).

Enunciado 2.b

> não sei por que, mas as letras faziam uma confusão tão grande na minha cabeça que eu preferia nem olhar para elas! E, se eu tinha de ler em voz alta, então, era horrível ... Eu morria de vergonha. Tinha certeza de que meus amigos estavam todos olhando pra mim, achando que eu era burro." (João Preste atenção! p. 5).

A escola de João já era inclusiva. A primeira edição do livro é de 2005. No entanto, João tornara-se o incluso excluído tanto pela professora quanto pelos alunos. Os enunciados 2.a e 2.b ilustram a produção de João no caderno, na lousa e nos jogos onde materializam-se a confusão mental da criança e constroem uma imagem e um discurso.

Esses elementos, num aspecto mais amplo, constroem a imagem de que a professora não sabe trabalhar com a inclusão. Numa visão mais restrita, a educadora, por esta imagem, é leiga na questão da dislexia e além de não reconhecer os diversos sinais característicos da dislexia, ainda faz o garoto se sentir perdido e burro. Esta situação faz o protagonista construir a imagem que os outros alunos fazem dele: "Tinha certeza de que meus amigos estavam todos olhando pra mim, achando que eu era burro".

Todavia o trecho também é a sobreposição da imagem que o protagonista tem de si mesmo, pois em momento algum o que foi posto é contestado, pelo contrário, de certa forma até reforçado, como veremos nos enunciados 2.c e 2.d. Nessas construções de imagens, o autor também arquiteta a

imagem do leitor a respeito de João e da professora: que a professora não compreende a situação de João e que João é uma vítima do sistema escolar/da professora. A construção do "eu" sujeito discursivo da narrativa cria efeito de sentido de João vitimizado e nesta construção é apagado o discurso da professora e até mesmo da instituição escolar.

Enunciado 2.c

> Sabe, uma vez minha professora organizou uma gincana de quebra-cabeças. Tive vontade de sair correndo, pois aquela pecinhas amontoadas, coloridas, não faziam nenhum sentido para mim." (João Preste atenção! p. 6).

Enunciado 2.d

> Mas, como eu não podia fugir, fiquei lá e ... consegui o último lugar na gincana, Fiquei arrasado!" (João Preste atenção! p. 7)

O verbo **"sabe"** do enunciado "2.c" dá um aspecto de desabafo. O leitor torna-se o ouvinte leal, e é convidado à dualidade exigida (sabe x não sabe). Caso o leitor tenha dislexia, ele sabe; caso não faça ideia da confusão que é viver essa situação o "Fiquei arrasado!" do enuncia "2.d" garantirá a conexão.

A linguagem emotiva cria, ao apagar totalmente o discurso concorrente da professora, uma compreensão parcial do todo e este deslocamento é típico de um discurso autoritário. Contudo, a autoridade da professora é evidenciada na força da preposição "**mas**". Note que se fosse utilizado o termo "embora" essa conjunção daria a ele uma outra possibilidade, já com "mas" não há outra solução senão a de passar pelo que é proposto.

No enunciado 2.a a locução adverbial "***até as férias***" introduz a finalização de uma condição que ganha sentido oposto com a sequência "***detestava ir para a escola***". A chave que muda a situação da narrativa é a psicóloga Paula (tia Paula) e assim o livro caminha para a sua finalização e soluções.

Enunciado 2.e

> Mas isso durou só até as férias, até eu conhecer a tia Paula, uma amiga da minha mãe. Elas devem ter conversado muito sobre a minha vida na escola, pois a tia Paula me chamou para uma conversinha, e depois para mais uma... Eu disse a ela que eu me esforçava muito nas minhas lições, mas que as coisas pareciam ficar cada vez mais complicadas, E que eu ficava muito triste com isso, pois não tem nada mais chato do que ser conhecido como o pior aluno da classe." (João preste atenção! pp. 8 e 9)

Enunciado 2.f”

> Então a tia Paula me explicou que ela era uma psicóloga, uma pessoa especial que, com outros profissionais, consegue entender a razão de muitas coisas, até a razão pela qual eu não me dava bem na escola! A tia Paula me contou que ela, mesmo sendo gente grande, ainda estudava, e você sabe o quê? Crianças com distúrbios, com dificuldades de aprendizagem, assim como eu! Ela estudava.” (João reste atenção! pp. 10 e 11)

Recorrendo à linguagem não verbal percebe-se que Paula é representada sentada ao chão de frente para João o que possibilita melhorar as condições de ouvi-lo e de compreendê-lo. Há interdiscursos percebidos da na fala de João como: “mesmo sendo gente grande, ainda estudava” e “Ela estudava*”***.** Na completude discursiva, se a psicóloga continua estudando, a professora, pela noção do não dito, não mais estuda. Assim o dito sugere a ignorância da professora por meio do não dito. Consequentemente, essa ignorância prejudica o aluno dela, que é uma inclusão.

A inclusão é feita, João sente-se realizado, capaz e pode brincar, porém em momento nenhum João aparece brincando na escola, ou fora dela, com outras crianças. O esquecimento, por parte da obra em não relatar momentos de socialização com outras crianças, recai na manutenção da tradição da escola conteudista cujo objetivo são as notas como demonstra o enunciado “2.g”:

Enunciado 2.g”

> Sabe, estou tão contente hoje, mas tão contente, que vou dar um grito: Oba! Passei de ano! E o melhor: com notas muito boas!” (João preste atenção! p.2)

Em relação à obra Mãos de vento, vejamos os enunciados:

Enunciado 1. a

> Todas as tardes, depois de fazer a lição de casa, Tico sentava na calçada em frente de casa e ficava horas olhando o céu.” (Mãos de vento e olhos de dentro, p. 3)

Enunciado 1.b

> No dia seguinte, como sempre, o Tico chegou da escola, almoçou, fez a lição de casa e foi sentar na calçada para olhar o céu...” (Mãos de vento e olhos de dentro, p. 7)

Enunciado 1.c

> Quando cresceu, o Tico virou escultor e professor de modelagem na escola para deficientes visuais onde a Lia havia estudado. (Mãos de vento e olhos de dentro, p. 32)

Nota-se nestes trechos um garoto “considerado normal e uma escola que possibilita ao estudante tempo de ser criança, brincar e se formar.

No caso de *Mão de Vento e Olhos de dentro***,** a escola (especial ou não) não tem tanto destaque, mas aparece como elemento de formação profissional, pois “Tico virou escultor e professor na escola de deficientes visuais”. Se parássemos no nível vocabular diríamos que este livro é preconceituoso porque adota o conceito “deficiente”, entretanto este era o termo usado antigamente.

Enunciado 1.d

> “Quando cresceu, o Tico virou escultor de modelagem na escola para deficientes visuais onde Lia havia estudado”. (João preste atenção! p.32)

Todavia, nota-se que o professor Tico tem imenso apreço por Lia, e que se tornou o que é, em função dessa ligação sem igual. Lia, por sua vez, decide ser poeta, e, em determinado período estudou em uma escola especial.

Outro aspecto de *Mãos de vento e olhos de dentro* é a questão da própria inclusão. A inclusão foi feita pela sociedade que está entorno. Lia torna-se vizinha de Tico e provavelmente é um pouco mais velha que o protagonista. A família é investigativa e zelosa. Nota-se isso na linguagem não verbal, pois as personagens são retratadas sempre com roupas diferentes, sapatos que protegem os pés. A menina usa laço na cabeça e o garoto todo dia toma banho. O zelo também é reproduzido no enunciado.

Enunciado 1.e

> No dia seguinte, logo que o Tico saiu para olhar o céu, dona Dora foi cuidar das plantas do jardim, para poder ouvir o que o filho e a amiguinha tanto falavam.” (Mãos de vento e olhos de dentro, p. 10)

Lia aprendeu a ver o céu com Tico pela repetição das descrições que o garoto fazia:

Enunciado 1.f

> - Ali! Bem atrás do poste de luz! Um peixe perseguindo uma bola! E, um pouquinho mais para a direita, um cachorro de capuz!
> Com os olhos postos no céu, Lia sorria e repetia, encantada:
> - Um peixinho perseguindo uma bola, um cachorro de capuz, bem atrás do poste de luz ..." (Mãos de vento e olhos de dentro, p. 10)
> O Tico ... só olhando para as nuvens, e mais uma vez gritou, apontando o fura-bolo .... A Lia foi repetindo as palavras e depois gritou: - Uau, que legal! (Mãos de vento e olhos de dentro, p. 12)

Tico também aprendeu a ver da mesma forma que Lia, pois passou a modelar as formas que havia no céu.

Enunciado 1.g

> E, a partir daquela tarde, o Tico olhava uma forma no céu, modelava-a na argila, passava para as mãos da Lia e a desafiava: - Adivinha o que é? - Uma pomba? ... – Não um pombo... brincava." (Mãos de vento e olhos de dentro, p. 26)

Verifica-se a aprendizagem de forma integral, pela troca de experiência.

Na obra o estranhamento faz parte da inclusão e este cria contraponto com a delicadeza:

Enunciado 1.h

> -Acho muito divertido o que você e a Lia ficam fazendo lá na calçada - dona Dora sorriu, ajeitando os cabelos do filho, grudados de suor na testa ...
> - Mas por que você está com essa cara triste, mãe?
> - Eu não estou triste, só estou achando um pouco estranho ...- dona Dora começou a falar e parou, mexendo as mãos de nervoso.
> – É que ... eu fiquei sabendo que a sua amiguinha, a Lia ...
> - A Lia não enxerga, Tico... Ela é cega ...
> O tico não disse nada. Só ficou olhando muito sério para a mãe, e depois correu para o quarto, gritando:
> – É mentira, mãe! Isso é a maior mentira!! (Mãos de vento e olhos de dentro, pp 15 e 16)

A representação da pessoa com deficiência também se difere. Pela explicação de memória logo acima e pelos discursos que cruzam nas obras de Lô Galasso e de Patrícia Secco, compreende-se o valor inestimável dos lugares sociais para a formação completa e integral de todas as pessoas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil assim como na história mundial, a PcD passa por processos de caracterização nos quais a deficiência ou uma adjetivação foram substantivados, personificados, tornando-se por conseguinte a própria PcD. Dessa forma, muitos termos legalmente usados como “retardado”, “imbecil” ou “inválido” criaram a cultura dos miseráveis e dos excluídos nos fundos dos quartos, tanto que houve época, nas quais só se ouvia falar que em tal casa existia uma pessoa com tais característica e quando essa pessoa saia à rua era motivo de curiosidade ou medo.

O trabalho mostra que há a necessidade de a integração ser total, oportunidade outras de socialização, além da escola, deveriam ser fomentadas como ocorreu com Tico que teve a oportunidade de brincar com Lia e, de maneira natural, compreender de fato como se manifestava a cegueira e concretamente encontrar uma solução para que Lia enxergasse da forma dela, sem negar a cegueira dos olhos. De forma nenhuma Lia foi representada como alguém que precisasse ou que sentisse de pena, mas como alguém que para participar de uma brincadeira “mais legal” precisa do braço do amigo para guiá-la até uma praça para pegar barro. Lia decidiu ser poeta e nada a impede disso, mesmo não enxergando.

Porém quando analisamos o caso do João teve uma solução imediata para o caso das notas. Torna-se abismal tudo que pode ocorrer, se não houver uma boa estrutura, ao dar a nota aos componentes nos quais ele tem dificuldade. João pode acreditar que não há a necessidade de procurar outras formas de construir conhecimento e que o essencial é se ater ao distúrbio que ele descobriu que tem. Todavia as inteligências são múltiplas e elas podem se manifestar em momentos de descontração.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 julho de* 1934. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso junho de 2020.

BRASIL. Constituição Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm >. Acesso em junho de 2020

BRASIL. Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DF. 1961. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75529.htm> . Acesso em junho de 2020

BRASIL, lei n° 8213, de 24 de julho de 1991. Estabelece normas para o mercado de trabalho e outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8213cons.htm>. Acesso em junho.2020.

BRASIL. Lei de 9.394 de 20 de novembro 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn2.pdf. >.Acesso em julho de 2020.

BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 01, de 18 de Fevereiro de 2002 – Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf > . Acesso em junho. 2020.

ORLANDI. Eni P. *Análise de Discurso: principio e procedimentos*.13° edição. Pontes Editores, Campinas, SP. 2020.

PÊCHEUX. Michel. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. 6ª edição. Pontes Editores, Campinas. SP. 2014.

GADET , Françoise; HAK, Tony. Por uma análise do discurso: Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 5ª edição. Editora da Unicamp, Campinas, SP 2020

SCHERER. Amanda E. Laboratório, TASCHETTO. Maria Tania R. *O papel da memória ou a memória do papel de Pêcheux para os estudos linguístico-discursivos*. Estudos da Língua(gem) Michel Pêcheux e a Análise de Discurso. Vitória da Conquista N°1. p. 119-123. Junho. 2005.



LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL II: UMA ESTRATÉGIA DE LEITURA POR MEIO DO GÊNERO CONTO

CALVI, Géssica Araújo Nunes
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)
gessicanunes1991@gmail.com

PIN, Adriana
Instituto Federal do Espírito Santos (Ifes)- Campus São Mateus
adrianapin@ifes.edu.br

RESUMO

O presente trabalho apresenta um relato de experiência de uma prática de leitura, realizada com alunos em uma turma de 7º. ano, no ensino fundamental II, em uma escola da rede municipal de Jaguaré-ES. A partir de discussões a respeito de questões da formação do leitor de textos literários, na escola com professores de Língua Portuguesa, foi proposto e desenvolvido um trabalho de leitura e interpretação de cinco contos diferentes. Assim, o objetivo foi analisar as atividades propostas como resposta às leituras e interpretações dos textos, através de oficinas na biblioteca da escola. O gênero literário "conto" foi escolhido por possuir caráter narrativo, despertar a curiosidade, aguçar a imaginação e a criatividade do leitor. Buscou-se com tal método promover uma interação e sensibilidade dos alunos com o texto literário e motivá-los à prática da leitura através de ações protagonizadas por eles. Para tal, baseou-se nos conceitos sobre leitura e literatura de autores, como: Britto (2015), Dalvi, Rezende e Jover-Faleiros (2013), Lajolo (2010), Machado (2016), Rosa (2017), Rouxel, Langlade e Rezende (2013). Em referência ao gênero conto, tem-se como aporte teórico: Gotlib (2006), Soares (1997), Terra e Pacheco (2017). Os resultados das análises das atividades de leitura e interpretação mostraram as possibilidades de realização de um trabalho de leitura, em um ambiente diversificado, de forma harmoniosa com os estudos dos teóricos a respeito do tema. Além disso, observou-se que em um determinado processo que constitui a leitura como prática sociocultural, juntamente com as experiências e os conhecimentos que possuem, os alunos apresentaram mais apreciação pelo texto literário.

Palavras-chave: Leitura literária. Ensino Fundamental II. Conto.

1 INTRODUÇÃO

A leitura e escrita são atividades consideráveis em um mundo moderno. Acredita-se que a ausência, principalmente da leitura, pode trazer vários danos a um indivíduo já que, quando não há a

decodificação de um conteúdo, não é possível compreender e interpretar, ler e produzir, expressar-se, constituir argumentos consideráveis e fundamentados.

Por tais motivos, torna-se fundamental que a leitura seja incentivada em diversos ambientes, principalmente na própria casa. Um aluno em um ambiente familiar de leitores também despertará o interesse pela leitura. Machado (2016, p. 65) afirma que "O que leva uma criança a ler, antes de mais nada, é o exemplo". A autora exemplifica e compara que as crianças aprendem algo através do exemplo de um adulto. Logo, ações cotidianas como escovar os dentes, comer com grafo e faca ou calçar sapatos só serão possíveis, pois, ao verem tais ações sendo acometidas, por um adulto, também aprendem e querem executá-las. A importância do exemplo é uma questão cultural e "se nenhum adulto em volta da criança costuma ler, dificilmente vai se formar um leitor". (MACHADO, 2016, p. 65.).

Um outro local estimulador que deve ser considerado é a escola. Autores como Machado (2016, p. 65), por exemplo, consideram-na como "o momento e espaço da salvação da literatura, da possível descoberta e formação do futuro leitor.". Para isso, deve promover uma diversidade de gêneros que circulam na sociedade, pois apesar das finalidades divergentes, ambos contribuem para a formação cultural do ser humano.

De acordo com a pesquisa Retratos da Leitura do Brasil (2016), caracteriza-se por leitor o indivíduo que leu pelo menos um livro em um período de três meses, seja este inteiro ou em partes. Na última edição da pesquisa, em 2016, é possível constatar que ocorreu um crescimento do percentual da população leitora no Brasil para 56%, não obstante o aumento da escolaridade média dos brasileiros caracterizou como mais quantitativo do que qualitativo. Segundo INAF, isso ocorreu devido ao fato que apenas um em cada 4 brasileiros possui domínio pleno das habilidades de leitura, escrita e matemática. Ainda, segundo a Retratos (2016), 49% dos alunos de Ensino fundamental II (6º. ao 9º. ano) afirmaram que a leitura traz conhecimento e 26% declaram que a leitura ensina a viver melhor.

Em relação às leituras por gêneros, a revista informa que 40% dos entrevistados, na faixa etária de 11 a 13 anos, declararam que costumam ler o gênero conto. Levando em consideração que foi a narrativa responsável na transmissão do conhecimento, das crenças, histórias reais e imaginárias, da sabedoria, entre outros, dentre tantos gêneros existentes, neste trabalho, foi escolhido o gênero literário conto, suas características e classificações, a fim de que seja promovida a leitura através deste. A escolha deu-se pelo fato de sua antiguidade e por se caracterizar como narrativo, além de ser

muito usado na oralidade, fazendo com que esteja constantemente presente na vida dos alunos através de temáticas próximas àquelas encontradas no cotidiano, com linguagem direta e objetiva.

Contudo, levando em consideração a importância da leitura, o presente trabalho buscará demonstrar como uma estratégia de leitura a partir do gênero literário "conto" pode contribuir para formação de leitores, em uma turma de 7º. ano, no Ensino Fundamental II. O trabalho foi desenvolvido durante as aulas de Língua Portuguesa, em oficinas realizadas na biblioteca da escola. Esta pesquisa torna-se pertinente, já que os resultados desta poderão conduzir ações, cuja intenção seja o incentivo de leituras literárias e aperfeiçoamento da escrita, através de gêneros textuais, favorecendo a qualidade da educação.

1.1 OBJETIVOS

Com a finalidade de organizar as etapas deste estudo, foram elaborados os seguintes objetivos:

1.1.1 Objetivo Geral

- Promover uma estratégia de leitura por meio do gênero conto, no 7º. ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública do município de Jaguaré-ES.

1.1.2 Objetivos Específicos

- Inferir o gênero literário "conto" como alternativa de incentivo à leitura.
- Desenvolver atividades leitoras que prevaleçam o protagonismo dos sujeitos da pesquisa.

2 ESTRATÉGIA DE LEITURA POR MEIO DO GÊNERO "CONTO": UMA EXPERIÊNCIA VIVENCIADA COM ALUNOS DO 7º ANO, DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Para compor o *corpus* desta pesquisa, escolheu-se cinco contos de diferentes temáticas e tipologias para desenvolvimento das atividades de leitura e interpretações propostas sobre tal gênero. Os respectivos textos foram recolhidos em acesso ao *Google*, priorizando a diversidade do gênero em questão.

Após o desenvolvimento de um estudo com os alunos sobre estrutura do texto narrativo para aplicação de uma amostra de escrita, com produção textual, percebeu-se a necessidade de aprofundar os conhecimentos dos sujeitos, com textos de caráter narrativo e, para isso, optou-se pelo gênero conto.

Tal prática buscou promover a integração dos participantes no processo leitor, expressão e escrita. Por esse motivo, os alunos foram divididos em grupos compostos por cinco componentes cada, para que consigam aprimorar habilidades para o letramento literário e consequentemente, melhoria na aprendizagem.

O ambiente utilizado para o desenvolvimento das aulas foi a biblioteca escolar que possui um amplo espaço, propício para momentos agradáveis de leitura. Não obstante, os acervos direcionados ao Ensino Fundamental II encontram-se desatualizados e por esse motivo optou-se por disponibilizar o material que será utilizado.

Inicialmente, na primeira aula, foi realizado um sorteio para a formação dos respectivos grupos. Em seguida, sorteamos os textos que cada um deles iria analisar e desenvolver o que seria proposto. Posteriormente a esse momento, nos encaminhamos até a biblioteca. Ressalto que a segmentação dos grupos, ainda em sala de aula, foi fundamental para a organização dos grupos ao chegar no local estipulado, pois imediatamente sentaram-se e aguardaram as próximas orientações.

Ainda nesta aula, expliquei o objetivo da atividade e de estarem naquele ambiente. Então, entreguei a cada grupo seu respectivo texto para leitura atenciosa. Na segunda aula, ao passo que os alunos tiveram o primeiro contato com o texto, cada grupo, oralmente, relatou o que acontecia na história, intercalando, com excertos que mais gostaram.

No período que compreendeu a terceira e quarta aulas, foi proposta uma atividade de interpretação e compreensão dos contos lidos com o intuito de avaliar o que de fato cada grupo compreendeu sobre o texto analisado.

Para a quinta e última aula, foi proposto que os alunos realizassem uma troca entre os textos, de modo que os grupos pudessem ler todos os cinco textos.

Com a proposta de estratégias diversificadas aplicada, juntamente com um ambiente propício, possibilitou uma maior compreensão e apreciação pelo texto literário. Tais conclusões serão relatadas nos resultados e discussões deste trabalho.

3 A LEITURA NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Reconhecida como um processo que se inicia antes mesmo do contato com o texto propriamente dito, a leitura é capaz de romper com as barreiras e ir além dele. Isso é possível, pois o leitor, ao realizar esse procedimento, coloca em evidência toda sua experiência já adquirida, sendo ela na vida ou de linguagem, criando expectativas e intenções.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais - Língua Portuguesa (BRASIL, 1998, p. 69), "a leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc.". Contudo, compreende-se que o ato de ler agrega-se ao de entender, desde a função do texto e do autor, até a aplicabilidade da linguagem apropriada e do contexto, na qual a comunicação textual está inserida.

A fim de que ocorra o estímulo de novas ideias, desenvolvimento da criatividade e do intelecto, desenvolvimento de reflexões críticas a respeito da realidade, proporcionados unicamente pelo ato de ler, se faz necessário ambientes que sejam capazes de propiciar tais momentos de promoção da leitura. O ambiente escolar é um deles, visto que há uma imensa quantidade e diversidade textual, circulando com muita frequência. Portanto:

> Assumir a tarefa de formar leitores impõe à escola a responsabilidade de organizar-se em torno de um projeto educativo comprometido com a intermediação da passagem do leitor de textos facilitados (infantis ou infanto-juvenis) para o leitor de textos de complexidade real, tal como circulam socialmente na literatura e nos jornais; do leitor de adaptações ou de fragmentos para o leitor de textos originais e integrais. (BRASIL, 1998, p. 70).

Realmente, como afirmado, o leitor tem papel ativo e funcional aos sentidos do texto, logo, é necessário que o execute, no processo de erudição. Autores como Britto (2015), por exemplo, propõe uma análise e relata a possibilidade de haver quatro atributos mais frequentes que acompanham "os modelos e apresentações de um "leitor ideal" que subjazem aos programas de formação e promoção de leitura (liberdade, autonomia, crítica, criatividade)" (BRITTO, 2015, p. 34). Sem criar rótulos, o autor estabelece referências para uma possível pedagogia de formação leitora.

Inicialmente, o respectivo autor, refere-se à liberdade e à autonomia, e enfatiza que ambas estão na mesma linha de pensamento, pois a primeira refere-se à uma escolha feira por alguém, sem qualquer interferência, priorizando os gostos e preferências do leitor; já a segunda compreende o fato de que o leitor amplia suas experiências leitoras, ao passo que compreende suas limitações, adquirindo cada vez mais sua autossuficiência.

No que diz respeito à formação de leitores críticos, Britto (2015, p. 45) afirma que:

> Propor uma leitura crítica é, nesse sentido, um convite à indagação e à autoanálise contínua. Na medida em que amplia seus referenciais de mundo, seu repertorio cultural, seus esquemas de interpretação, o leitor passa a ter mais possibilidade de ler criticamente."

Empregar a criticidade significa, então, que o leitor se reconhece como locutor em um diálogo circundado pela leitura, obtém o controle da palavra e apresenta sua contraposição. Quanto à criatividade, Britto (2015, p. 45) afirma que "para ser criativo, tenho de conhecer aquilo com que estou tratando", logo, quanto maior o domínio da leitura, mais poderá se criar. Desse modo, será mais criativo o leitor que mais conhece, compreende a ideia do outro, as leis ou o funcionamento de algo.

É notório o diálogo estabelecido entre criatividade e experiência, já que quanto mais experiência leitora, maior será a criatividade, bem como a autonomia, a liberdade e a crítica. O autor explica que "o desafio da educação escolar está exatamente em ampliar as possibilidades de experiência, desafiando os alunos a 'parar para pensar' [...] e reconhecer-se como sujeito da ação." (BRITTO, 2015, p. 49). Levando em consideração as estratégias de leitura, especificamente para o Ensino Fundamental II, percebe-se que essa etapa é uma das que merece uma atenção especial, pois o aluno adentra uma nova modalidade de ensino que exigirá ainda mais dedicação, atenção e compreensão. Sobre esta vertente. os PCN relatam que:

> [...] o terceiro e quarto ciclos têm papel decisivo na formação de leitores, pois é no interior destes que muitos alunos ou desistem de ler por não conseguirem responder às demandas de leitura colocadas pela escola, ou passam a utilizar os procedimentos construídos nos ciclos anteriores para lidar com os desafios postos pela leitura, com autonomia cada vez maior.(BRASIL, 1998, p. 70)

Para que de fato se cumpra as demandas desse novo ciclo de aprendizagem e de formação de leitores, faz-se indispensável que o professor mostre aos alunos a importância que a leitura tem no mundo contemporâneo, que a intenção de se aprender a ler não é somente para se desenvolver atividades escolares, mas sim que é algo desafiador e é por meio dela que se pode tornar independente e autossuficiente.

3.1 LITERATURA PARA FORMAÇÃO DE LEITORES

O certame sobre o papel exercido pela literatura, na escola, persiste desde a década de 70, sendo a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil uma importantíssima ação em prol da qualificação de obras literárias e preparação de professores na utilização de textos literários no contexto da sala de aula.

Impulsionada pela geração da época e pelo legado deixado por Lobato, presenciou-se produções literárias com enriquecedores sentidos, significados e liberdade. De fato, os autores respiravam literatura e por isso foram capazes de produzir histórias divertidas e influentes que alcançavam desde o público infantil aos críticos da época. O universo lobatiano, ainda presente, foi responsável por obras criativas e lúdicas, respeitando a inteligência da criança, naturalidade e a integração do real e do fantástico.

Durante todo o trajeto percorrido pela literatura infanto-juvenil até os dias atuais, percebe-se que de fato exerceu – e ainda exerce – um papel muito importante na sociedade, principalmente pelo poder de mudança que possui. Todorov (2009, p. 76) afirma que “a literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver”. Por esse motivo, faz-se necessário uma nova abordagem da literatura em sala de aula e valorização do que esta tem a dizer à sociedade. Para tal, discussões relevantes têm norteado o mundo literário sobre as possíveis práticas de leitura e de como o texto literário está sendo inserido nas aulas de Língua Portuguesa.

Observa-se que o texto literário começou a assumir uma função utilitarista, e sendo utilizado, na maioria das vezes, para estudos gramaticais, sob a alegação de que é essencial que os alunos aprendam gramática para a melhoria na comunicação – oral ou escrita –, a leitura do texto literário foi, por inúmeras vezes, reduzida, apenas, à identificação de classes gramaticais ou outras atividades que não possuem um teor de contribuição para que possa se manifestar em toda sua precisão. Em consequência disso, há situações em que um conto, um poema, ou outro gênero textual não seja visto como de fato literário, ocasionando, então, dificuldade na compreensão e identificação de características específicas que fazem de um texto ser ou não literário. É importante ressaltar que “todas as atividades escolares das quais o texto participa precisam ter sentido, para que o texto resguarde seu significado maior.” (LAJOLO, 1988, p. 62)

Embora a afirmação de Todorov (2009) demonstre o poder que a literatura possui, tem-se evidências de que seu ensino ainda se encontra preso em parâmetros obsoletos e ineficazes. Dalvi (2013, p. 109) afirma que "um dos jargões mais frequentes na escola é o de 'formar leitores'. Ora, mas que leitor? Leitor que não lê literatura [...]?". Ao promover essa crítica, a autora destaca que a prática de leitura literária, principalmente nas escolas públicas, simplesmente desapareceu. Ao contrário disso, depara-se com práticas de caráter pragmáticas, unicamente para atingir um determinado objetivo: resultados satisfatórios nas avaliações internas ou externas.

Vale destacar a ausência de acervos, atualizados, para o público infanto-juvenil nas bibliotecas escolares, impossibilitando a realização de leituras autônomas e diversificadas. Para o estudante, é imprescindível ser incentivado constantemente a ter contato com textos ou diferentes formas mais sofisticadas, que exigirão dele um esforço maior para compreensão. Em consequência disso, o professor usa, com muita frequência, o livro didático e juntamente alguns textos fragmentados que o acompanha. Tal atitude acaba contribuindo para a banalização e escassez da literatura, em que a leitura de obras completas é cada vez mais rara nas aulas de Língua Portuguesa. Dalvi (2013, p.110-111) declara que "é impossível se aplicar afetivamente na leitura só com a leitura de fragmentos do livro didático", pois o texto seria apenas um pretexto para a resolução de perguntas, aplicadas na etapa seguinte, ocasionando um distanciamento ainda maior, encarando-o, unicamente, com o objetivo de que responda uma lista de questões.

Mediante a tais situações, quanto aos textos literários, seja mais importante qualificar sua presença, do que o quantificá-la. Nota-se que a escassez do espaço da literatura, na sociedade, está presente há uma geração e permeia em várias esferas, da educação à imprensa. Assim relata Compagnon (2009, p. 21):

> [...] na escola, onde os textos didáticos a corroem, ou já a devoraram; na imprensa, que atravessa também ela uma crise, funesta, talvez, e onde as páginas literárias se estiolam; nos lazeres, onde a aceleração digital fragmenta o tempo disponível para os livros.

As palavras do autor enrijecem o que foi dito por Dalvi (2013) a respeito do texto literário ser trabalhado em sua íntegra e não apenas em fragmentos presentes no livro didático. Outra questão que merece destaque é o fato do crescimento acelerado das mídias digitais. Embora favoreça o acesso ao texto literário, com as bibliotecas virtuais, por exemplo, o contato direto dos jovens e adolescentes com essa tipologia textual está cada vez mais distante. Conforme a mudança ocorrida nos interesses

dos jovens, é primordial que a literatura voltada para esse público também se modifique. Logo, exigir ou usar textos cânones como único método de leitura poderá não causar um efeito esperado sobre tal público leitor. Segundo Dalvi (2013), para pensar o ensino da literatura e suas modalidades, faz-se, primeiramente, necessário que se defina para que tal ensino é importante. Para isso, destaca que se trata da formação de um sujeito leitor, na qual o caracteriza como livre, responsável e crítico. A autora afirma ainda que para, de fato, possa se formar um sujeito leitor, deve-se considerar três componentes: O primeiro, trata-se da atividade do aluno leitor em classe, como sua capacidade de compreensão e interpretação. O segundo, a literatura ensinada, de acordo com textos e obras. Por fim, a ação do professor, com escolhas didáticas e pedagógicas que possuem uma imensa importância no processo.

Dalvi (2013) prossegue, referindo-se sobre os saberes ligados aos textos. A autora destaca que o estudo integral de uma obra possibilita ao leitor descobrir, compreender, identificar fenômenos que contribuirão e se tornarão ferramentas de leitura. Outro apontamento importante é a de que alunos do ensino fundamental II possuem saberes sobre textos, principalmente contos e fábulas que, inclusive, no período estudado até presente etapa, consolidaram-se e foram memorizados.

3.2 CONTO: CONSIDERAÇÕES SOBRE ESSE GÊNERO NARRATIVO

Classificado como um gênero narrativo, o conto está presente em inúmeras culturas as quais fazem com que suas origens se percam no tempo, dificultando, portanto, uma possível história desse gênero. Por esse motivo, Gotlib (1990, p. 5) afirma que “enumerar as fases da evolução do conto seria percorrer a nossa própria história, a história de nossa cultura, detectando os momentos da escrita que a representam”. É imprescindível considerar que o conto tem uma história na qual sofreu alterações no decorrer do tempo, todavia isso não corrompeu sua natureza. Na abordagem dos autores Terra e Pacheco (2017, p. 49, grifo dos autores), o conto é definido como figurativo, constituído de sentido, “um gênero narrativo de curta extensão, que apresenta *narratividade*, isto é, transformações, mudanças de estado”.

Levando em consideração tais aspectos, Soares (1997, p. 54) afirma que o gênero conto distingue-se da novela e do romance não apenas pela extensão, mas sim por suas particularidades estruturais, mesmo sendo considerado pela autora uma forma narrativa de menor tamanho. A autora prossegue estabelecendo uma dicotomia entre o gênero conto e os demais de caráter narrativo e salienta que, diferentemente destes que representam o desenvolvimento ou o corte na vida das personagens, aquele demarca, prioritariamente, o tempo e o espaço da narrativa, representando um flagrante. Desse modo, prioriza-se a simultaneidade e harmonização dos elementos que compõem uma narrativa e geralmente é composto por quatro partes, sendo elas: apresentação, complicação, clímax e desfecho. Acredita-se que o gênero literário "conto" possui a aplicabilidade de envolver com mais facilidade os leitores, principalmente no Ensino Fundamental II, pois favorece debates sobre diferentes temáticas, a descoberta, já que abrange uma imensa diversidade temática, convidando o leitor a desvendar um mistério, viver uma aventura, presenciar uma história de amor ou rir demasiadamente de uma situação corriqueira. A apreciação por tal gênero é observada se analisar os dados da última edição da Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2016), onde o conto ocupou o 3º. lugar quanto a gêneros que se costuma ler, seja por escolaridade, por faixa etária ou sendo estudante ou não. Tal qual pode-se constatar nas imagens a seguir:

Figura 1 - Gêneros que costuma ler: por Escolaridade



Gêneros que costuma ler: por Escolaridade

(%) 2015	TOTAL	ESCOLARIDADE			
		Fundamental I (1º ao 5º ano)	Fundamental II (6º ao 9º ano)	Ensino Médio	Superior
Base: Leitores	2798	591	734	938	535
Bíblia	42	48	40	43	36
Religiosos	22	23	17	26	22
Contos	22	22	25	20	21
Romance	22	8	19	29	29
Didáticos, ou seja, livros utilizados nas matérias do seu curso	16	13	14	14	28
Infantis	15	24	14	11	15
História em quadrinhos, Gibis ou RPG	13	15	14	12	11
Poesia	12	9	14	13	11
História, Economia, Política, Filosofia ou Ciências Sociais	11	4	6	12	23
Ciências	10	13	12	7	12
Culinária, Artesanato, "Como Fazer"	10	7	6	13	13
Técnicos ou universitários, para formação profissional	10	0	2	9	32
Saúde e Dietas	8	5	6	10	13
Biografias	8	3	6	11	12
Autoajuda	8	2	3	9	17
Artes	7	10	7	5	6
Juvenis	7	4	10	6	7
Educação ou pedagogia	6	3	4	4	15
Viagens e esportes	5	2	4	6	8
Línguas (como inglês, espanhol, etc.)	5	3	4	5	10
Enciclopédias e dicionários	4	2	3	4	6
Direito	3	0	1	3	10
Esoterismo ou ocultismo	2	0	1	2	4
Não sabe/Não respondeu	5	8	5	5	3
MÉDIA DE GÊNEROS POR ENTREVISTADO	2,8	2,4	2,4	2,9	3,7

INSTITUTO PRÓ-LIVRO P.37) Quais destes tipos de livros, seja em papel ou em formato digital, o(a) sr(a) leu no último ano? 30 IBOPE inteligência

Figura 2: Gêneros que costuma ler: por Faixa Etária



Gêneros que costuma ler: por Faixa Etária

(%) 2015	TOTAL	FAIXA ETÁRIA								
		5 a 10	11 a 13	14 a 17	18 a 24	25 a 29	30 a 39	40 a 49	50 a 69	70 e mais
Base: Leitores	2798	307	204	321	403	254	474	332	439	66
Bíblia	42	32	31	24	39	39	49	56	52	63
Religiosos	22	14	6	12	17	25	27	30	35	34
Contos	22	37	40	31	23	21	12	14	13	11
Romance	22	8	20	33	33	25	20	18	19	16
Didáticos, ou seja, livros utilizados nas matérias do seu curso	16	23	27	21	23	18	15	10	6	0
Infantis	15	41	22	9	8	18	15	11	6	4
História em quadrinhos, Gibis ou RPG	13	29	21	15	11	12	10	9	6	3
Poesia	12	14	27	19	14	10	8	7	8	7
História, Economia, Política, Filosofia ou Ciências Sociais	11	6	8	11	14	11	11	12	11	6
Ciências	10	22	21	15	8	9	6	8	5	3
Culinária, Artesanato, "Como Fazer"	10	6	3	3	9	12	12	13	17	3
Técnicos ou universitários, para formação profissional	10	0	0	3	19	17	16	10	7	0
Saúde e Dietas	8	3	3	5	8	10	11	10	13	5
Biografias	8	5	6	12	12	10	7	8	7	3
Autoajuda	8	1	1	3	6	12	12	13	10	3
Artes	7	16	11	8	8	6	3	5	5	0
Juvenis	7	7	20	14	9	3	4	5	2	2
Educação ou pedagogia	6	5	5	4	9	5	9	7	2	0
Viagens e esportes	5	3	6	5	7	4	5	6	4	1
Línguas (como inglês, espanhol, etc.)	5	6	9	6	7	7	5	2	3	4
Enciclopédias e dicionários	4	4	3	4	6	2	4	5	1	1
Direito	3	1	1	2	6	5	4	2	3	1
Esoterismo ou ocultismo	2	0	0	0	1	1	1	4	4	0
Não sabe/Não respondeu	5	10	4	9	5	4	5	4	4	4
MÉDIA DE GÊNEROS POR ENTREVISTADO	2,8	3,1	3,0	2,8	3,1	2,9	2,8	2,8	2,5	1,8

Figura 3: Gêneros que costuma ler: estudante x não estudante



Gêneros que costuma ler: estudante x não estudante

(%) 2015	TOTAL	Está estudando	Não está estudando
Base: Leitores	2798	1119	1679
Bíblia	42	31	50
Religiosos	22	13	29
Contos	22	31	15
Romance	22	22	22
Didáticos, ou seja, livros utilizados nas matérias do seu curso	16	28	9
Infantis	15	21	11
História em quadrinhos, Gibis ou RPG	13	18	9
Poesia	12	17	9
História, Economia, Política, Filosofia ou Ciências Sociais	11	13	9
Ciências	10	18	5
Culinária, Artesanato, "Como Fazer"	10	5	13
Técnicos ou universitários, para formação profissional	10	11	9
Saúde e Dietas	8	6	10
Biografias	8	10	7
Autoajuda	8	5	10
Artes	7	11	4
Juvenis	7	12	4
Educação ou pedagogia	6	8	4
Viagens e esportes	5	6	4
Línguas (como inglês, espanhol, etc.)	5	8	3
Enciclopédias e dicionários	4	5	3
Direito	3	4	3
Esoterismo ou ocultismo	2	1	2
Não sabe/Não respondeu	5	8	4
MÉDIA DE GÊNEROS POR ENTREVISTADO	2,8	3,2	2,6

Enfim, "por ser uma narrativa condensada, é possível lê-lo em pouco tempo, o que se pode fazer na própria sala de aula [...], sobrando tempo para que se possa efetuar uma discussão sobre o que foi lido e compartilhar experiências de leitura" (TERRA; PACHECO, 2017, p. 10). Além de ser possível associar de forma harmoniosa o real e o imaginário em uma só tipologia textual.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foi proposta neste trabalho uma estratégia de leitura por meio do gênero literário conto, em uma turma de 7º. ano. Para isso, foram utilizadas cerca de 5 aulas de Língua Portuguesa, na biblioteca escolar. Considerando o que é afirmado por Terra e Pacheco (2017, p. 13) "dar sentido a um conto não significa apenas compreender a história narrada e reproduzi-la com suas palavras, mas também perceber como a história é contada e que temas recobre", promoveu-se contato direto dos alunos com textos completos pertencentes a essa tipologia textual.

É importante ressaltar que anteriormente ao desenvolvimento dessa atividade, os sujeitos da pesquisa já haviam estudado sobre os elementos que compõem uma narrativa e consequentemente a identificá-los em um texto.

Com o objetivo de integrar os participantes, as atividades foram realizadas com grupos de 5 alunos. O método utilizado para segmentação foi o sorteio, constituindo uma maneira democrática, com a intenção de aproximá-los. Em relação aos textos para cada grupo, foi realizado, também, um sorteio. Esse primeiro momento ocorreu ainda no ambiente da sala de aula, com o intuito de organização. De início, alguns alunos foram ríspidos quanto aos grupos formados, já que alguns não costumam se socializar com todos da sala. Expliquei, então, que por esse motivo se fazia tão importante o fato de a escolha não ser apenas levando em consideração o grau de afinidade e que o objetivo era de integração.

Após o episódio narrado, os alunos compreenderam, e com os grupos e textos organizados, dirigiu-se até a biblioteca da escola. Percebeu-se que toda a organização realizada, anteriormente, foi primordial para o primeiro momento e que graças a isso, ao chegar ao local, cada grupo se dirigiu às suas respectivas mesas e aguardaram, ansiosamente, pelas próximas orientações.

Era perceptível a euforia dos alunos, pelo fato de estar em um ambiente diferente da sala de aula. Iniciou-se então, explicando a dinâmica do trabalho e o objetivo de estarem naquele ambiente. Segundo Dalvi (2013, p. 73):

> As possibilidades de realização de leituras autônomas pelos alunos são influenciadas pelas possibilidades de acesso a livros e pelas táticas de escolarização da literatura desenvolvidas pelos professores, uma vez que inclusive a biblioteca escolar constitui-se como espaço que propicia e ao mesmo tempo controla leituras.

A estratégia didática utilizada com o trabalho desenvolvido, em grupos, permitiu o compartilhamento da leitura, a interpretação e compreensão dos textos de maneira dinâmica e

interativa. Prosseguindo, os textos selecionados foram entregues a cada grupo para a respectiva leitura, ambos com temáticas e assuntos diversificados. Por ser considerado um gênero que trata de valores humanos, produzidos por seres humanos e destinados a este mesmo ser, o conto aborda um extenso leque de temas, por esse motivo há uma profusão de tipos de conto – de fadas, suspense, de terror, de mistério, policial, fantástico etc. Destes, uns privilegiam a ação; outros, a reflexão. Portanto, podemos afirmar que existem contos para todos os gostos e idades (TERRA E PACHECO, 2017, p. 436).

A escolha das obras literárias que serão utilizadas nas aulas de leitura é determinante para a formação de sujeitos leitores. Para isso, o professor deve atentar-se para alguns critérios. Considera-se que a primeira ação importante é a de mostrar aos alunos a diversidade de gêneros existentes. Em seguida, infere-se que é de suma importância propor obras que proporcionem ganho ético e que deixe algo marcado na vida do leitor. Observar o grau de dificuldade da obra é um outro fator determinante. Logo, os textos sugeridos para esta fase foram “Dona Cotinha, Tom e o Gato Joca”, de Cléo Busatto, “Rumpelstichen” e “Os sete corvos”, dos Irmãos Grimm, “O cachorro e a boa menina”, de Deoscóredes Maximiliano dos Santos e “As roupas novas do imperador”, de Hans Christian Andersen.

Posteriormente à leitura atenciosa realizada pelos alunos, foi proposto que cada grupo fizesse um relato oral das histórias e o intercalasse com a leitura de excertos para desenvolvimento da oralidade. Deixei que se organizassem por aproximadamente 15 minutos para então iniciarmos. Rosa (2017, p. 31) afirma que “compartilhar uma história é contar, ler, mostrar as imagens do livro, conversar sobre os personagens e sobre a história ampliando e discutindo sobre o enredo”. Durante cada apresentação, um silêncio invadiu o local e só se ouvia de fato a voz de quem contava a história. Isso comprova que “ouvir histórias é momento de encantamento e cumplicidade” (ROSA, 2017, p. 36). Neste episódio, houve a interação dos alunos ao responderem indagações sobre o que acharam da história, dos personagens e do desfecho e se pudessem produzir um novo final, qual seria. A partir das leituras e discussões, os participantes, em seus respectivos grupos, realizaram atividade de análise narrativa. Para tal, receberam uma tabela contendo o que deveriam informar.

1- **Como começa o conto**: alguma expressão inicial que mostre que a história contada se trata de algo que já aconteceu.
2- **Personagens:** seres que estão no conto com características específicas.

3- **Pontos de vista da narração que o texto foi escrito – 1ª ou 3ª pessoa:** Identificar quem é o narrador e escrever trechos do texto que comprovem o ponto de vista da narração.
4- **Ponto de vista do narrador**: demonstrar como o narrador se comporta na história, em relação a emoções, o modo como relata o que vê e postura ao contá-la, seja de maneira imparcial ou se envolvendo na história.
5- **Cenário:** caracterizar o local onde o conto acontece.
6- **Conflito:** descrever o episódio que gera a história, que motiva as ações das personagens.
7- **Resolução:** relatar como o conflito foi resolvido.
8- **Como termina:** final dado ao conto.

Durante a realização das atividades, houve algumas dúvidas, principalmente acerca do narrador, conflito e resolução. Tais dúvidas eram sanadas nos respectivos grupos e assim ocorreu o envolvimento de todos os integrantes, inclusive daqueles que não demonstravam tanto interesse para com a leitura.

Ao realizar a análise de algumas respostas às atividades desenvolvidas, constatou-se a importância de mediar uma atividade leitora. Um determinado grupo, sobre o texto "O cachorro e a boa menina", respondeu na questão 0*3- Pontos de vista da narração que o texto foi escrito – 1ª ou 3ª pessoa,* afirmando que prevalece no texto a 3ª. pessoa (narrador- observador), pois apenas conta a história. No entanto, o grupo não escreveu um trecho do texto que comprove o ponto de vista da narração. Quanto à questão 04- *Ponto de vista do narrador,* o grupo relatou que o narrador tudo vê e sabe sobre as personagens e seus comportamentos, conta a história de maneira imparcial já que não defende nenhum personagem.

Ao analisar as respostas obtidas por um outro grupo, agora relacionadas ao texto "Os sete corvos", na questão 03, responderam que a narração ocorre em 3ª. pessoa e para comprovar, escreveram o seguinte trecho: "Era uma vez um homem que tinha sete filhos, todos meninos[...]". Em relação à questão 04, afirmaram que o narrador conta a história de maneira imparcial. Por fim, na última aula, os sujeitos realizaram a troca dos textos, de modo que todos os grupos leram os cinco contos.

Diante do exposto e do acompanhamento da aprendizagem dos participantes, observou-se que ocorreu um envolvimento de todos, juntamente com a evolução da aprendizagem. As aulas tiveram intenção motivacional à leitura de contos, bem como interpretação e compreensão dos textos lidos e dos elementos narrativos que os compõem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o presente trabalho, determinou-se como uma estratégia de leitura por meio de um gênero textual pode promover interação e sensibilizar os alunos com o texto literário. Além disso, motivá-los às práticas leitoras por intermédio de ações em que os sujeitos sejam protagonistas.

Por conseguinte, foi exposta uma proposta de atividade leitora, utilizando como instrumento, textos narrativos de diferentes enunciações. As estratégias foram utilizadas com o objetivo de diversificar os trabalhos e inserir os participantes em todas as etapas, já que em uma turma na qual prevaleça a heterogeneidade, existem alunos que compreendem os conteúdos de múltiplas maneiras. Ademais, constatou-se que as oficinas realizadas foram proveitosas, pois foram alcançados os objetivos de inferir o gênero literário "conto" como alternativa de incentivo à leitura.

Espera-se que, com o planejamento, execução de atividades, e importantes contribuições teóricas, aqui inseridas, este estudo possa ser relevante para o aperfeiçoamento da leitura literária, principalmente no Ensino Fundamental II.

REFERÊNCIAS

ABREU.A.R. [et.al.] Alfabetização: livro do aluno. Brasília :FUNDESCOLA/SEFMEC.200. 3v p. 128. n 2.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, MEC/SEF, 1998. Disponível em < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pcn/portugues.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2020.

BUSATTO, Cleo**. Dona Cotinha, Tom e Gato Joca.** Nova Escola. 2012. Disponível em:<https://novaescola.org.br/conteudo/4156/dona-cotinha-tom-e-gato-joca>. Acesso em: 10 de mar. 2020.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Ao revés do avesso:** leitura e formação. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.

COMPAGNON, **Antoine. Literatura para quê?** Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG,2009.

DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, Rita. (orgs.) **Leitura literária na escola**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 20-23.

GOTLIB, Nádia Battella. **Teoria do conto**. 11. ed. Ática, 2006.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** 6. ed. São Paulo: Ática, 2010.

_____. **O texto não é pretexto**. In: ZILBERMAN, R. (org). Leitura em crise na escola: as alternativas do professor. 10. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991. p. 51-62.

MACHADO, Ana Maria. **Ponto de fuga: conversas sobre livros.** São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

Retratos da leitura no Brasil. 4.ed. Instituto Pró-Livro. 2016. Disponível em:<http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf >. Acesso em: 12 jul. 2020.

ROSA, Sonia. **Entre textos e afetos:** formando leitores dentro e fora da escola. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de. (orgs.) **Leitura subjetiva e ensino de literatura.** São Paulo: Alameda, 2013.

SOARES, A. **Gêneros literários.** 4. ed. São Paulo: Ática, 1997.

TERRA, Ernani; PACHECO, Jessyca. **O conto na sala de aula.** 1. ed. Curitiba: InterSaberes, 2017.

TODOROV, Tzvetan. **A Literatura em Perigo**. Tradução Caio Meira. Rio de Janeiro:Difel,2009.

EIXO 2: GT 10 - EDUCAÇÃO, SEXUALIDADE E PSICANÁLISE

Apresentação do Gt:

O GT alberga pesquisas, concluídas e/ou andamento, que se debrucem sobre os estudos de gênero em conexão com a Educação. Explora, ainda, os conceitos de sexo, sexismo e sexualidade, articulando-os à noção de corpo. Dessa forma, este GT acolhe pesquisas que, alicerçadas nos estudos psicanalíticos, busquem compreender a arte (literária, cinematográfica, musical etc.) como territórios capazes de reverberar a subjetividade humana, em seus novos/antigos funcionamentos.

Coordenador do Gt:

Prof Dr Hermano Rodrigues



CRIANÇAS E FUNK: PRIMEIRAS CONSIDERAÇÕES

BATISTA, Pamela Alves
Universidade Estadual Paulista – Unesp (PPG em Educação Sexual)
pamela.alves@unesp.br

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal
Universidade Estadual Paulista – Unesp (PPG em Educação Sexual)
paulo.rennes@unesp.br

RESUMO

A concepção de infância é fruto de um processo histórico, resultado de características próprias da cultura na qual a criança encontra-se inserida, portanto, suscetível a mudanças e modificações de suas características. A sociedade ocidental e judaico-cristã foi condicionada a compreender a infância como o tempo da inocência, questionando, reprimindo e contrapondo-se a quaisquer atitudes, valores e comportamentos que não se vinculem a esse imaginário de pureza. Partindo dessa reflexão, o presente trabalho tem como objetivo principal refletir sobre as aprendizagens produzidas em crianças a partir de sua inserção no contexto do *funk*. Poderia a criança ser influenciada e, por extensão, ser prejudicada, por um gênero musical como o *funk*, ainda relegado por muitos a um contexto de marginalidade? Trata-se de uma pesquisa teórica de levantamento e análise de textos que reflitam sobre essa temática. Os resultados preliminares de alguns estudos indicam algumas sistematizações possíveis, dentre elas destacamos: a sociedade contemporânea é permeada pela tecnologia, fato que produz acesso homogeneizado a informações e entretenimentos, caracterizando um novo tempo; as fronteiras demarcadas entre o tempo da infância e da vida adulta têm, rapidamente, perdido seus contornos, produzindo a aproximação do mundo adulto do universo infantil. As diferenças culturais demarcadas entre adultos e crianças são quase inexistentes, fato que estimula um processo de adultização das crianças. Autores apontam para uma ressignificação do conceito de infância na atualidade, principalmente influenciada pelos meios de comunicação, que precisa ser investigada nos estudos científicos.

Palavras-chave: Crianças; *Funk*; Infância; Aprendizagens.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem por objetivo realizar um estudo teórico de levantamento de dados a partir de uma pesquisa bibliográfica sobre o *funk* enquanto cultura e estilo musical e sua relação com o universo infantil, identificando sua possível influência para a adultização de crianças. É possível pensar a cultura do *funk* na construção de identidades? Qual seria sua correlação entre adultização de crianças, valores e atitudes?

Entre antropólogos, sociólogos e demais pesquisadores, o *funk* já ganhou seu espaço como o resultado de uma identidade de grupos, ou seja, faz parte de uma cultura popular e não pode ser estudado a partir como uma barreira de conceitos fechados nem sob qualquer tipo de preconceito social.

Nossa questão é dialogar com a literatura acadêmica e verificar como os estudos têm caminhado e comentar sobre as hipóteses deles decorrentes, situadas entre uma visão do *funk* enquanto risco para o desenvolvimento precoce de crianças e uma aceitação como sendo elemento da cultura popular incorporado e identitário.

2 QUESTÃO HISTÓRICA DO FUNK NO BRASIL

Com relação ao *funk*, Medeiros (2006) nos diz que esse estilo musical, pelo menos no Brasil, só começa a ganhar uma identidade enquanto solidifica a cultura de um grupo por volta dos anos de 1990, em um movimento inicialmente encontrado nos Estados Unidos e depois transportado para o Brasil.

A música do *Soul* é um gênero musical que tem origem no *Rhythm and blues* e no *gospel,* é famosa nos EUA e se trata de uma das primeiras amostras do que compreendemos ser a origem do *funk*. Esse estilo de música, com força durante os anos de 1950 até 1960, frequentemente tinha como seu maior público os negros e algumas etnias minoritárias (MEDEIROS, 2006). O estilo do *funk,* assim como suas diferentes ramificações, veio sofrendo algumas mudanças até chegar ao Brasil em meados de 1970 e 1971, tendo aportado na cidade do Rio de Janeiro e suas periferias. Chega pela *Miami Bass*, um estilo muito próximo da música eletrônica que conhecemos e que toca em boates atualmente (MEDEIROS, 2006). No entanto, lembramos que há diferenças entre os EUA e o Brasil, países com história e cultura próprias e distintas que incorporaram e interpretaram o *funk* cada um à sua maneira. O criador do *funk carioca* foi Fernando Luís Mattos da Matta, conhecido como DJ Marlboro, que nos anos 1980-2000 foi o principal divulgador da cultura, letras, estilo e demais caracterizações do *funk,* tanto no Rio de Janeiro quanto em outros estados, saindo da periferia e ganhando destaque nos grandes centros urbanos.

O *funk* começa a ganhar mercado e, não apenas entra em boates de diferentes padrões, como também aparece na televisão e programas de música. Posteriormente, ganha espaço na Internet e meios digitais, se mantendo cada vez mais em alta, apesar das muitas polêmicas que envolvem esse estilo de musical (MEDEIROS, 2006; VIANNA, 1988).

Na década de 1980, o DJ Marlboro lança seu primeiro disco com o título *Funk Brasil* (1989), com letras em português que fazem com que esse estilo musical ganhe uma identidade nacional (VIANNA, 1988; HERSCHMANN, 2000; MATTA, 2009). Com isso, surgem alguns outros subgrupos[133] dentro do próprio *funk*: *Funk* Carioca, *Funk* Ostentação, *Funk* Consciência, *Funk* Pop e o *Funk* Proibidão. Dessa maneira, após o ano de 2000, o *funk* no Brasil tomou uma dimensão imaginada e, vem sendo considerado um dos estilos de música que mais influencia a juventude e adultos.

Com isso, a metamorfose que o funk sofreu e vem sofrendo mudou o formato da música, assim como sua identidade que vem acompanhando o mercado industrial por trás do movimento financeiro que o *funk* desenvolve. Canais como o Kondzilla e o Kondzilla Filmes, dentre outros, faturam muito dinheiro, tanto pela música como pela venda dos produtos e marcas (PEREIRA, 2014).

3 A CRIANÇA PÓS-MODERNA

Seria realmente o *funk* o meio pelo qual viria a tecer essa noção negativa no desenvolvimento de crianças? Poderíamos aqui enumerar muitas outras coisas que estariam quem sabe até mais vinculadas a essa adultização que o próprio *funk*. Por exemplo, a imersão desde cedo em séries, filmes, novelas e desenhos que têm como personagens crianças com super agendas, com preocupações, tarefas e demais atividades que estariam apenas ao alcance de um adulto. Seria realmente monopólio do funk a responsabilidade pela adultização de crianças?

De acordo com Ariès (1981 apud TOMAZ, 2015, p. 01-08), a criança do século XVII mudou de forma muito veloz em relação à criança pós-moderna, ou seja, antes a criança tinha um papel na sociedade. Para desempenhar esse papel, a educação da criança das classes sociais mais favorecidas compreendia sua dimensão espiritual e uma rigorosa educação voltada aos valores burgueses, os quais o Estado, a Igreja e a Moral da época entendiam como fundamentais: estudo, família, lazer e cuidados.

---

[133] Tais subgrupos não serão estudados a fundo nesse trabalho, pois fugiria em parte de nossa discussão, no entanto, apresentaremos uma breve fala sobre cada um deles: O *Funk Carioca*, como seu próprio nome diz, foi o pioneiro e se desenvolveu nas periferias do Rio de Janeiro, com letra, caracterização e estilo próprio. O *Funk Ostentação* surgiu em São Paulo, geralmente nos subúrbios e tem como questão a ostentação dos povos das comunidades em ter coisas tais como carros de luxo, roupas e bebidas. Pelo *Funk Consciência* entende-se um estilo mais voltado a tratar de problemas sociais, preconceito, descriminalizações na sociedade, fazendo denúncia de abusos da polícia ou de qualquer outra autoridade. O *Funk Pop*, que seria o auge para todos os *funkeiros*, pois esse não apenas se ganha fama como dinheiro e prestigio, dentro e fora do Brasil, na maioria das vezes. E o *Funk Proibidão*, que possui não apenas letras agressivas, como também todo um estilo voltado à questão de caracterizações de cunho sexual, o que gera um grande número de polêmicas e pelo qual se vê muitos *funkeiros* envolvidos em discussões do gênero, como é o caso de alguns *funkeiros* mirins (PEREIRA, 2014).

Já no Brasil, esse movimento chega por volta do século XIX, e também é pensado para famílias abastadas. A infância por aqui é encarada a partir de um privilégio exclusivo da classe burguesa e de uma obrigação laboral para as crianças das classes menos favorecidas. Com isso,

> [...] além do fato de o País ter uma modernização mais precária e tardia, existiram outros elementos, próprios ao contexto brasileiro, que singularizaram a formação moderna da infância. Um deles foi a forte cultura laboral em relação às crianças" (DEL PRIORE, 2013 apud TOMAZ, 2015, p. 08).

A partir dessas análises, "[...] tanto no período colonial quanto no Império e em boa parte da República, a mão de obra infantil parecia indispensável" (NASCIMENTO, 2008 apud TOMAZ, 2015, p. 08). Assim, a tarefa de tirar a criança de um ambiente e inseri-la na Escola, de modo a conferir uma infância, mostrou ser algo apenas destinado para crianças da família burguesa. Ou seja, o século XIX, pode ser caracterizado pelo privilégio exclusivo da burguesia no que se refere à Educação (TOMAZ, 2015). Para Zottin (2004), nesse período a Igreja se tornou um dos maiores alicerces para a educação de crianças em toda Europa, entretanto, essa educação era voltada para a classe burguesa.

Desse modo, "aquelas que eram órfãs, escravas ou de famílias carentes tinham três destinos: as casas de recolhimento, a lavoura/fábrica ou as ruas, onde a criminalidade grassava com o aumento das infrações cometidas por menores" (LAGE; ROSA, 2011 apud TOMAZ, 2015, p. 9-10). Surge, em 1927 o Código de Menores, com o qual o Estado tentou dar uma solução ao problema que pareceria crescer de forma descontrolada; no entanto, a resposta para essa crise não foi das mais eficientes. Ou seja, o Estado não queria proteger as crianças e educá-las, mas esconder um problema acerca de como justificar tal descuido para com elas, ao passo que a sociedade burguesa possuía diversos privilégios e estrutura educacional. Assim, a questão era de como as Escolas poderiam absorver essas crianças sendo que estas nunca tiveram contato com ela? Desse modo, a alternativa do estado de 1927 não foi tão eficiente, pois ignorava os recursos para a socialização e educação dos meninos e meninas pobres (TOMAZ, 2015).

Nesse mesmo contexto histórico-político, surge no Brasil uma forte atenção ao movimento positivista de Comte, que ampara a sociedade em um estado higienista-eugenista que estende sua ideologia para a educação, em um projeto pensado por um grupo de médicos e cientistas, políticos e intelectuais brasileiros. (TOMAZ, 2015).

Segundo Tomaz (2015) e Silva (2013), tal projeto tinha como objetivo dois eixos centrais: a) manter a economia onde firmasse a ideia de um saber matemático e técnico; b) ter na família (branca e burguesa) uma centralização onde a boa mulher seria quem cuidava dos filhos, alimentando, assim, a ideologia de ter bons cidadãos para o progresso, não apenas da Ciência, mas do Estado, incluindo

aqui iniciativas filantrópicas como as influenciadas pelo médico Moncorvo Filho que envolviam ações sanitaristas, controle de amamentação, vacinas e consultas regulares. Como explica Ribeiro,

> dinâmico e realizador, Moncorvo Filho, em seus discursos, fala do descaso das autoridades para com a infância no Brasil, faz apelos ao governo da República no sentido de se criar instrumentos de assistência infantil, defende uma legislação direcionada aos cuidados da criança. (RIBEIRO, 2006, p. 8)

O que caracteriza, no entanto, o cuidado à infância nas primeiras décadas do século XX, é a filantropia, inexistindo no Brasil, por muitos anos, leis que igualassem as mesmas oportunidades para todas as crianças:

> O que se nota, durante todo o período denominado República Velha, é que a preocupação com a criança e os cuidados assistenciais a ela destinados eram oriundos principalmente de iniciativas particulares, com características filantrópicas e assistencialistas, sem intervenção ou iniciativa de peso por parte do governo e do poder público, que aplaudia a atuação dos médicos mas não intervinha de forma sistemática (RIBEIRO, 2006, p. 8).

Em 1964, o Estado cria um órgão de punição e opressão, a FUNABEM –Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor. Em 1979, surge o Código de Menores pela Lei 6.697, outra tentativa frustrada do Estado em encontrar uma solução para tal problema (TOMAZ, 2015). Ainda sob a influência da ditadura militar, essa lei não tinha a intenção de igualar, mas apenas punir, pois a questão da constituição da Lei foi mais uma necessidade de dar uma resposta rápida para a sociedade ante os muitos adolescentes e crianças sem lar e sem direitos que estavam na marginalidade, do que buscar compreender a realidade de cada um deles e ajudar a construir uma nova história.

Com a redemocratização do país e a promulgação, em 1988, da Constituição Cidadã, iniciativas legais voltadas para a criança começaram a desabrochar, culminando no Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, considerado o marco legal dos direitos humanos de crianças e adolescentes.

4 A ADULTIZAÇÃO DE CRIANÇAS

Para Tomaz (2015), a partir da utilização cada vez frequente da Internet na vida das pessoas, que, por sua vez se moderniza e se torna mais velos a cada momento, as crianças passam a ser expostas mais cedo aos mecanismos de globalização e navegação de computadores, assim como de outros veículos de comunicação como redes sociais e canais de televisão. A questão que nos parece surgir a partir dessas discussões, abre margem a uma discussão em torno da vinculação que se pode fazer

entre o que as crianças ouvem, assistem, leem e como é influenciado seu desenvolvimento psíquico e social. Quais são, portanto, as influências que afetam

> a aceleração dos processos que promovem a construção social da infância na contemporaneidade, dentre os quais estão os comunicacionais, que atuam e participam ativamente das dinâmicas gradativamente mais velozes de ser e deixar de ser [?] (Tomaz, 2015, p.1).

Dessa maneira, a criança, mesmo sem ter idade e maturidade para determinados programas, músicas e ritmos, é alvo de estímulos de comportamento que, para sua faixa etária, podem afetar seu desenvolvimento ainda em constituição (TOMAS, 2015). São crianças "que falam, se vestem, se maquiam, trabalham, alcançam fama, entendem de tecnologia e consomem [...]" (TOMAZ, 2015, p. 1), tendo rotinas, trabalho, lazer, agenda de atividades por assim dizer. Nesse sentido, se entende que já está existente nessas crianças não a vivência de sua infância de forma biológica e física, mas uma "[...] aceleração dos processos que promovem a construção social da infância [...]" (Idem).

Ora, "[...] a ideia de uma infância acelerada e de crianças crescendo mais rápido aparece em diferentes cenários" (TOMAZ, 2015, p. 1). Segundo a compreensão da autora, é desse modo que podemos pensar nas crianças como pequenos adultos, onde já desde novas possuem 'agendas' cada vez mais presente nas suas realidades, não sendo crianças com suas preocupações de crianças, ou seja, brincar, mas tendo uma rotina de atividade da qual pode prejudicar no seu desenvolvimento.

Nesse mesmo sentido, a autora trata da questão do funk falando que as performances, músicas, letras e seu acesso a crianças "fogem do imaginário infantil, e incluem letras e coreografias que fazem alusão ao sexo e às vezes ao uso de drogas, palavrões e figurino de ostentação [...]" (TOMAZ, 2015, p. 2). Desse modo, essa fuga do imaginário das mesmas, assim como letras que não seriam apropriadas para a idade de crianças, contribuiria para um possível problema no desenvolvimento das mesmas (TOMAZ, 2015).

4.1 MC MELODY[134] E A QUESTÃO DA INFLUÊNCIA DO FUNK

No que se refere à questão sobre a funkeira mirim MC Melody, tentaremos expor a problemática a partir das análises de Tomaz (2015) e de algumas reportagens sobre o tema. Sendo assim, o que poderia causar esse mal-estar e resultado negativo na estrutura emocional\biológica de

[134] Cidade Verde. MC Melody, a menina de 8 anos que se tornou famosa através das redes sociais. (de data 13/10/2015). Disponível em < http://cidadeverde.com/noticias/204488/mc-melody-a-menina-de-8-anos-que-setornou-famosa-atraves-nas-redes-sociais>. Acesso: 27 de maio de 2019.

uma criança que com oito anos de idade (ou até menos) queira trabalhar, ouvir música ou até mesmo dançar uma melodia que tenha movimentos moralmente não aceitos pela atual sociedade? (CASA VERDE, 2015).

Com isso, abrimos esse ponto de discussão para lembrarmos do exemplo da MC Melody e, de sua rápida carreira no mundo do *funk*, o qual foi alvo de muitas críticas, abrindo assim um precedente para outras discussões sob o tema. Sobre isso, existe toda uma literatura acerca do problema envolvendo MC Melody e suas músicas, danças, apresentação e até mesmo temas complexos como a possibilidade do incentivo à pedofilia (CIDADE VERDE, 2015). Mas vale lembrar, que não é uma música ou mesmo uma dança que abre margem para a pedofilia. Seria o mesmo que dizer que a pedofilia é culpa do *funk* e se fosse essa a premissa estaríamos defendendo algo mentecapto.

Assim, não podemos moldar a criança pós-moderna, pela compreensão de uma ideia utópica (infância imaginada[135]) da mesma. "Por infância imaginada, entende-se o papel das memórias que uma criança tem de sua infância como um resultado e construção do seu eu moderno" (Tomaz, 2014, p. 9). Assim, tem-se a concepção de uma infância idealizada, ou seja, construímos um mundo infantil no qual o eu ou si mesmo constrói sua identidade de si mesmo tomando o nesse projeto traços de uma sociedade moderna e já industrializada. Tomando essa base, qualquer efeito que venha a mudar essa curva de entendimento já pode ser pensado como algo que não está de acordo com a noção que se construiu em cima desse projeto do que faz uma criança ser criança e não um adulto (TOMAZ, 2015).

Em defesa dessa ideia de uma infância imaginada, Tomaz (2015, p. 10) fala que "a infância é como um tempo de moratória da criança, no qual ela não tem obrigações para com a família ou o Estado. Sua única "obrigação" é ser criança". Todavia, nos cabe perguntar aqui se o fato de a criança dançar, cantar ou trabalhar em algo que goste realmente faz tão mal assim. Qualquer que seja a forma que perguntarmos, temos uma resposta próxima à possibilidade de encararmos isso como uma interpretação delicada e instituída pela moralidade e não pelo entendimento do bem-estar da criança.

Ora, se o ser criança é brincar, como justificar crianças que cantam músicas sertanejas a se apresentarem em programas de televisão em horário nobre? O porquê nesses casos não se existe uma punição judicial como ocorreu no caso da MC Melody? Outro ponto da mesma questão: se trabalhar faz mal o como justificar quase toda a História Ocidental. Em que a maioria das crianças trabalha

---

[135] GULLESTAD, Marianne. **Infâncias imaginadas: construções do eu e das sociedades nas histórias de vida.** Educação e Sociedade, Campinas, v. 26, n. 91, p. 509-534, Maio/Ago. 2005.

para complementar a renda familiar? Seria realmente a questão do trabalho e do desenvolvimento da criança em jogo ou uma luta moral?

Outro ponto seria pensarmos a infância pelo modo concreto, ou vigente. Isto é, se trata de uma infância que está oscilando entre a noção real e ideal. A esse respeito, como antes vimos, a infância no Brasil em especial é marcada pela descriminalização e pela criança burguesa, assim, um modelo disso pode ser visto da seguinte maneira: criança burguesa = criança inocente, querida, educada, culta, em outras palavras, sem pecado. Quase como são as ilustrações de algumas religiões sobre a ideia do que é uma criança, um templo de amor e de verdade (CIDADE VERDE, 2015; TOMAZ, 2015).

No exemplo que citamos acima, sobre a funkeira MC Melody, esse imaginário desaparece, pois, tudo nela mostra o outro lado da criança, o mesmo vale quando abrimos o Livro *Capitães de Areia* de Jorge Amado e encontramos lá crianças de um formato totalmente a parte do que se está habituado numa classe burguesa. Na noção de infância emergente, podemos falar que todo o problema está em uma análise pessoal da narrativa de cada sujeito. De outro modo, a criança de hoje já é uma criança que se reconhece pela caracterização do que se identifica e de seu mundo próprio (TOMAZ, 2015). Entretanto, se a criança tem sua própria concretude dentro de um mundo só seu, até que ponto essa barreira entre dançar, ouvir ou vestir o que deseja não seria uma forma totalitária do Estado Moderno reprimir a mesma?

O Direito, assim como a sociedade moderna caminha numa escala de valores morais que se constrói para pensar a sua definição social, como vimos desde a antiguidade até hoje, em sentido moral ás mudanças não são tão grandes, pois ainda existe o certo (quando aceito pela maioria) e o mesmo vale para o não agradável.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Afinal de contas, poderíamos pensar no *funk* sendo ele um vilão dessa possível adultização de crianças ou ainda estaríamos discutindo numa esfera moral? E, essa adultização, uma vez que ocorre em um mundo globalizado, moderno e com uma gama de produtos culturais dos mais peculiares possíveis, seria tão somente o *funk* o único modelo cultural a levar a fama de influenciar negativamente no desenvolvimento infantil?

Desse modo, qual seria a linha que divide o certo do errado em pensarmos que uma criança de oito anos não pode cantar, ouvir ou dançar o que ela quiser? O Direito moderno, tal qual como conhecemos, teria o direito de privar tais liberdades mirins de fazer o que amam mesmo que isso vá

contra alguns preceitos moralistas e até mesmo dogmáticos do que o Estado entende ser seu dever para com as mesmas? E se pode, porque o *funk* é o único (ou o mais questionado) dos movimentos musicais e culturais criticados como impróprios para uma criança de idade inferior aos seus quatorze anos ouvir?

Por essas e outras perspectivas, pensamos que a problemática acerca do desenvolvimento infantil, assim como sua adultização, não pode ser visto como sendo oriundo de uma única concepção cultural. Pois, não podemos deixar de pensar que se fosse o *funk*, o único e exclusivo responsável por essa adultização, como se justificaria diferentes estilos de músicas que também têm crianças menores que oito anos desenvolvendo letras e cantando? Podemos dizer que, embora não fosse uma defesa moral perante a cultura do *funk*, muito se poderia falar que estaria sendo tal defesa, pois o que torna o *funk* mais agressivo ao desenvolvimento de uma criança do que uma novela transmitida em rede nacional? Ou, uma marca de roupa que usa a criança como modelo de venda de seu produto? Por assim dizer, temos nessa pesquisa não um fechamento da questão; isto é, não existe uma conclusão sobre o efeito do *funk* no desenvolvimento de crianças, assim como toda a literatura sobre esse tema ainda carece de pesquisas mais aprofundadas. O *funk* é um movimento cultural ainda carente de estudos acadêmicos.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Phillippe. **História social da criança e da família.** Rio de Janeiro: LTC, 1981.

CIDADE VERDE. **MC Melody, a menina de 8 anos que se tornou famosa através nas redes sociais.** (13/10/2015). Disponível em < http://cidadeverde.com/noticias/204488/mc-melody-a-menina-de-8-anos-que-setornou-famosa-atraves-nas-redes-sociais>. Acesso: 27 de maio de 2019.

FREIRE, Maria Martha de Luna. "Ser mãe é uma ciência": mulheres, médicos e a construção da maternidade científica na década de 1920. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v.15, supl., jun. 2008, p.153-171.

GULLESTAD, Marianne. Infâncias imaginadas: construções do eu e das sociedades nas histórias de vida. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 509-534, Maio/Ago. 2005.

HERSCHMANN, M. **O funk e o hip hop invadem a cena.** Rio de Janeiro: UFRJ, 2000.

LAGE, Michele Torres, ROSA, Marco André. Evolução da infância no Brasil: do anonimato ao consumismo. **Revista Eletrônica de Educação,** v. IV, n. 8, 2011, p. 1-19. Disponível em: http://www.unifil.br/portal/arquivos/publicacoes/paginas/2011/12/391_499_publipg.pdfAcesso em 21 de junho de 2015.

MARTINS, Ana Paula Vosne. “Vamos criar seu filho”: os médicos puericultores e a pedagogia materna no século XX**. História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v.15, n.1, jan.-mar. 2008, p.135-154.

MATTA, F. L. **O funk no Brasil.** (L. R. VIANA, Entrevistador), maio de 2009.

MEDEIROS, J. **Funk carioca: crime ou cultura?** São Paulo: Terceiro Nome, 2006.

PEREIRA, Alexandre, Barbosa. Funk ostentação em São Paulo: imaginação, consumo e novas tecnologia da informação e da comunicação. **Revista Estudos Culturais.** São Paulo, 2014, v. 1, n. 1, p. 110-119.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. História da Saúde Mental Infantil: a criança brasileira da Colônia à República Velha. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 11. n. 1, p. 29-38.

SCAVONE, Lucila. **Dar a vida e cuidar da vida: sobre maternidade e saúde.** In: SCAVONE, Lucila (Ed.). Dar a vida e cuidar da vida: feminismo e ciências sociais. São Paulo: Editora Unesp, 2004, p. 127-139.

SILVA, Mozart Linhares da. Biopolítica, educação e eugenia no Brasil (1911-1945). **Revista Iberoamericana de Estudos em Educação**. Araraquara: Grupo Internacional Cervantes de Pesquisa em Educação, v. 8, n. 4, 2013, p. 900-922. Disponível em: file:///C:/Users/Renata/Downloads/5070- 16791-2-PB.pdf. Acesso em 22 de junho de 2015.

TOMAZ, Renata. “Criança Pode Cantar e Dançar Funk?” – As Repercussões dos Vídeos de MC Melody e as Disputas no Campo da Infância. In: **Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação** – Rio de Janeiro, RJ – 4 a 7/9/2015.

VIANNA, H. **O mundo funk carioca**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 1988.

ZANIANI, Ednéia José Martins. **Sob os auspícios da proteção: Moncorvo Filho e a higienização da infância.** Dissertação (Mestrado em Constituição do Sujeito e Historicidade). Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá. Maringá-PR, 2008.



FORMAÇÃO DA PSIQUE DA MULHER E SEXISMO EM TEMPOS DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA A PARTIR DE FREUD, ADORNO E HORKHEIMER

BERRIBILI, Erika Giacometti Rocha
erikagiacometti@gmail.com

RESUMO

Pessoas, de uma forma geral, aderem mais ou menos a estereótipos sexistas. Embora descontruídos o conceito de homem e mulher, existe uma indiscutível presença desses estereótipos circulando. Não teria sentido estudar o problema apenas pelo ângulo que não explorasse essa generalidade cujas marcas são gravadas na subjetividade. Ressalta-se que essa visão abarca a educação por meio da moral civilizada, primeiramente apresentada por nossos pais, cuidadores ou outros próximos desde a infância. Essa filiação teórica parte do reconhecimento de que não parece fazer diferença que exista o desenvolvimento técnico e científico. Perduram-se concepções de preconceitos que se supunham não terem sentido existir com certa frequência mesmo entre aqueles que exercitam a razão e o pensamento científico. Aborda-se, portanto, Freud, para entender as concepções básicas da formação da psique que se relacionam ao gênero. Sua concepção teórica é conhecidamente a base de trabalho na teoria crítica da Escola da Frankfurt, especificamente Adorno e Horkheimer na Dialética do Esclarecimento em que discorrem sobre o conceito de razão, delimitando-o nessas concepções ao analisar Juliette, personagem do Marquês de Sade. É esse ponto que destacamos nesse artigo o objetivo de discutir uma relevante concepção de formação da psique da mulher a partir de Freud, apesar de suas limitações, e avançando para a visão da teoria crítica com a intenção de introduzir a questão da razão na atualidade em que prospera a ciência e a Tecnologia.

Palavras-chave: Formação subjetiva da mulher. Educação. Juliette. Psicanálise freudiana. Teoria Crítica.

1 INTRODUÇÃO

A questão de gênero, como visto a partir de Butler (1999), uma das principais referências no assunto na atualidade é bastante complexa e traz questionamentos sobre as concepções adotadas em diversos estudos, inclusive os psicanalíticos. Seu foco parece ter sido tentar entender como algumas vertentes epistemológicas concebem o gênero e os problemas em que essas abordagens implicam. Butler (1999) deixa clara a distância da resolução para essa questão complexa que é definir por que as pessoas são como são e por que fazem determinadas escolhas, muitas vezes, atravessadas pelo sexismo, que resumidamente pode ser descrito como um conjunto de estereótipos que compreendem homens e mulheres têm papéis específicos a serem desempenhados na sociedade, não assimilando tranquilamente a existência de variâncias físicas ou de comportamento que destoem dos modelos estereotipados.

Contudo, é essencial ter em mente a observação de que pessoas, de uma forma geral, aderem mais ou menos a estereótipos sexistas. Existe uma indiscutível presença deles no todo cultural mais comumente difundido na grande massa. Embora mudanças sociais tenham sido percebidas, estas foram fortemente contrapostas por quem defende concepções religiosas que ditam ou induzem como as pessoas devem se relacionar. Não teria sentido estudar o problema apenas pelo ângulo que não explorasse essa generalidade com o intuito de analisar a subjetividade a partir da visão compartilhada pelos indivíduos. Ressalta-se que essa visão abarca a educação por meio da moral civilizada, primeiramente apresentada por nossos pais, cuidadores ou outros próximos desde a infância. Essa filiação teórica parte do reconhecimento de que não parece fazer diferença que exista o desenvolvimento científico e técnico. Perduram-se concepções de preconceitos que se supunham não terem sentido existir com certa frequência mesmo entre aqueles que exercitam sua razão.

Esclarece-se a adoção do entendimento de um indivíduo cujas escolhas são efeitos de dois movimentos: do indivíduo para a cultura, e da cultura que incide no indivíduo em um processo vivo e constante. Considera-se, para isso, a educação no seio familiar como fundação para as preferências com base nos efeitos das repressões culturais transmitidas, primeiro pelos pais e, simultaneamente ou depois, por outros indivíduos, perpetuando ideologias, ideias e concepções de tal forma amalgamadas na subjetividade que, muitas vezes, sequer são percebidas pelos indivíduos que as reproduzem em seus comportamentos.

Por essa perspectiva, não poderíamos entender o indivíduo como completamente independente das forças sociais, nem completamente incapaz de agir mediante essas forças. Aborda-se, portanto, Freud, para entender as concepções básicas da formação da psique que se relacionam ao

gênero. Sua concepção teórica é conhecidamente a base de trabalho na teoria crítica da Escola da Frankfurt. Adorno (2015), um dos teóricos desse grupo, comenta que sua concepção sociológica se embasa numa psicologia social que tem como premissa a teoria freudiana. Destaca que, por meio dela, é possível compreender motivações profundas não sendo possível essa mesma profundidade em outras abordagens. Esse autor, junto a Horkheimer (ADORNO; HORKHEIMER, 1985), procura compreender o indivíduo na sociedade tendo como princípio a concepção de formação da psique freudiana, aliando essa compreensão aos conceitos kantianos de razão. Eles elaboraram explicações para o antissemitismo após a Segunda Guerra, considerando a influência das mídias (rádio e televisão).

Uma das figuras que esses dois autores da teoria crítica se utilizam para compreender as raízes da moral e racionalidade deturpada é Juliette, personagem cujo nome estampa o livro escrito por Marquês de Sade (2007), publicado em 1797. Convém destacar, embora menos citada, Justine, irmã de Juliette, cuja história também é conteúdo de um livro, Justine ou Os Infortúnios da Virtude, do mesmo autor, publicado em 1788 (SADE, 1968). Ambas apresentam duas diferentes formações morais. Juliette, perversa, contrária à religião e aos seus costumes ao longo de suas aventuras bizarras demonstra um tipo de pensamento que confronta a filosofia e a teologia, questionando valores como o bem, o mal, a religião e a liberdade. Justine, uma fervorosa cristã, apesar de suas elevadas "virtudes" morais, narra sua história repleta de desgostos, vivendo em desespero e expectativa num círculo vicioso ao abarcar o espectro do bem e mal. Publicados no período da eclosão da Revolução Francesas, esses textos representam o pensamento iluminista burguês, cuja Razão, a Ciência e o antropocentrismo ascendem em detrimento à religião.

Contudo, ao fazê-lo, fazem-no porque compreendem que a irracionalidade da razão está contida nos mitos e literatura que transmitem os valores. Além disso, os autores da escola de Frankfurt destacam entre outros elementos, o papel da mulher na História, uma vez que elas, assim como os judeus e outras minorias, foram marcadas pejorativamente por ideologias transmitidas ao longo dos tempos. É esse ponto que destacamos nesse artigo o objetivo de discutir uma relevante concepção de formação da psique da mulher a partir de Freud, apesar de suas limitações, e avançando para a visão da teoria crítica com a intenção de introduzir a questão da razão na atualidade em que prospera a ciência e a Tecnologia.

2 FORMAÇÃO DA PSIQUE DA MULHER A PARTIR DE FREUD

No ensaio *Moral sexual civilizada e doença nervosa moderna,* Freud (1976, p. 100) refere-se ao aumento da incidência da “doença nervosa moderna” atribuída à moral imposta pela sociedade contemporânea. Segundo ele, os médicos observaram que os indivíduos vitimados por doenças nervosas são, não por menos, “os filhos de casais procedentes de rudes e vigorosas famílias camponesas que viviam em condições simples e saudáveis, e que, fixando-se em cidades, num curto espaço de tempo elevaram seus filhos a um alto nível cultural”. Assim constata, por meio de observações clínicas, serem comuns as neuroses de natureza "tóxica[136]" que, por excesso ou a falta de componentes, causam problemas na vida sexual. Os demais psiquiatras de sua época, por outro lado, assinalavam outras "influências nocivas na civilização", mas não se encontrava correspondência com as formas de neuroses já existentes e diagnosticadas como sendo por elementos químicos do corpo que resultavam em problemas sexuais.

Contudo, quando Freud as classifica como psiconeuroses, sua explicação direciona-se para distúrbios psicogênicos, ou seja, afirma que dependem "da atuação de complexos ideativos inconscientes (reprimidos) e, por isso, teriam relação com sexualidade, obrigatoriamente. Ele chega a essa conclusão após observar, pelo método da psicanálise, que esses complexos inconscientes eram dotados de conteúdo sexual. Concluiu que essas psiconeuroses específicas da vida civilizada mais complexa derivavam de necessidades sexuais de indivíduos insatisfeitos que buscavam satisfação substitutiva. E finaliza: "Portanto, todos os fatores que prejudicam a vida sexual, suprimem sua atividade ou distorcem seus fins devem também ser vistos como fatores patogênicos das psiconeuroses".

Ele explica que a civilização repousa na supressão dos instintos: “Cada indivíduo renuncia a uma parte dos seus atributos: a uma parcela do seu sentimento de onipotência ou ainda das inclinações vingativas ou agressivas de sua personalidade”. Essa renúncia a que se refere Freud é aquela proveniente dos sentimentos familiares derivados do erotismo. Esse é o preço a ser pago pela socialização e, “dessas contribuições resulta o acervo cultural comum de bens materiais e ideais” (FREUD, 1976, p. 101). Contudo, essa renúncia aumenta à medida que progressivamente aumentam as exigências com a evolução da civilização que institui esses passos e provoca efeitos diversos tanto nos indivíduos de constituições diferentes, quanto nas consequências de suas práticas:

[136] Parece ser, no contexto, uma referência ao que se entende hoje por "químico".

> Aquele que em consequência de sua constituição indomável não consegue concordar com a supressão do instinto, torna-se um 'criminoso', um '*outlaw*', diante da sociedade - a menos que sua posição social ou suas capacidades excepcionais lhe permitam impor-se como um grande homem, um 'herói' (FREUD, 1976, p. 101).

Segundo Freud (1976, p. 101), o instinto sexual tem a capacidade de deslocar seu objetivo do sexo para outro não sexual sem limitar muito sua capacidade, o que é chamado de sublimação; contudo, tem feito isso à disposição da atividade civilizada ao preço de uma quantidade de energia muito elevada. Para ele, isso leva a um efeito de patologia: "Contrastando com essa motilidade, na qual reside seu valor para a civilização, o instinto sexual é passível também de fixar-se de uma forma particularmente obstinada, que o inutiliza e o leva algumas vezes a degenerar-se até as chamadas anormalidades".

Entretanto, assevera a impossibilidade de ampliar indefinidamente esse processo de deslocamento, "da mesma forma que em nossas máquinas não é possível transformar todo o calor em energia mecânica" (FREUD, 1976, p. 102). Para a grande maioria dos indivíduos, é indispensável uma dosagem de satisfação sexual direta. A restrição dessa quantidade resulta em fenômenos que podem ser considerados como uma doença em virtude dos prejuízos funcionais e desprazer subjetivo.

Apresentando a ideia de que a sexualidade humana não só voltada aos propósitos da reprodução como também à obtenção de determinados tipos de prazer, Freud diz que há abertura para diversas perspectivas. Na infância, no estágio de autoerotismo, em que se atinge a meta de adquirir prazer não só dos genitais, mas também de outras partes do corpo, através da educação da criança há a intenção de restringi-la nessa aquisição. Permanecer nesse estágio pressupõe comodidade na obtenção de um prazer que não exige esforço de conquista, contudo a permanência nele torna o instinto sexual incontrolável, inutilizando-o posteriormente. Nesse caso, Freud (1976, p.102) afirma que o desenvolvimento do instinto sexual deixaria de passar do autoerotismo ao amor objetal, e "da autonomia das zonas erógenas à subordinação [delas] à primazia dos genitais a serviço da reprodução". Disso, infere-se também que a interrupção do processo responsável pela relação com um objeto externo, que não se restringiria só a funções reprodutoras, mas envolveria relações com outros indivíduos em determinadas instâncias. Por fim, entende-se que é nessa fase a ocorrência das anomalias decorrentes da vida moderna.

Atentando para o aspecto da transformação da energia, uma vez que o processo

educativo de inibição do autoerotismo funcione, ocorre a sublimação nos casos favoráveis. Mas nem sempre logra, porque há dois aspectos a serem considerados: a disposição natural do indivíduo para essa capacidade sublimatória e o grau de necessidade de evadir essa energia por meio da sexualidade. Estaríamos tratando da quantidade de energia desse instinto sexual e do nível de capacidade de sublimar, sendo uns mais aptos do que outros.

Considerando a evolução do instinto sexual, Freud (1976) distingue três estágios civilizatórios que servirá para se entender os desdobramentos da subjetividade e suas tendências: no primeiro, o instinto sexual expressa-se livremente sem o objetivo de reprodução; no segundo, tudo do instinto sexual é reprimido, salvo o objetivo da reprodução; no terceiro e último, a reprodução é admitida exclusivamente como meta sexual legítima. Atingir este último estágio, cuja moralidade sexual permitida é internalizada, corresponderia a ser civilizado. Sobre essa moralidade sexual citada por Freud, supõe-se aquela exclusiva de sua época, embora estenda-se à nossa pela origem compartilhada. Dessa forma, quando afirma no terceiro estágio uma posição de legitimidade, ele trata das relações monogâmicas e heterossexuais como permitidas. Como se sabe, hoje essa moralidade legítima vem transfigurando-se mediante lutas políticas que moveram seus limites, embora ainda elas sofram resistências, muitas vezes, violentas em diversos lugares. Entendidas as fases do desenvolvimento do indivíduo mediante a moral civilizada, Freud afirma que:

> Mesmo se tomarmos o segundo desses estádios como média, é preciso ressalvar que inúmeros indivíduos não se acham, devido à sua organização, capacitados a satisfazer suas exigências. Em toda uma série de pessoas o desenvolvimento do instinto sexual, acima descrito, do autoerotismo ao amor objetal com seu objetivo de união dos genitais, não se realizou de forma perfeita e completa. Como resultado desses distúrbios de desenvolvimento, surgem dois tipos de desvios nocivos da sexualidade normal, [...]. Em primeiro lugar (deixando de lado os indivíduos cujo instinto sexual é exagerado ou que resiste à inibição) estão diversas variedades de pervertidos, nos quais uma fixação infantil a um objetivo sexual preliminar impediu o estabelecimento da primazia da função reprodutora, e os homossexuais ou invertidos, nos quais, de maneira ainda não compreendida, o objetivo sexual foi defletido do sexo oposto (FREUD, 1976, p. 102).

Em outras palavras, podemos interpretar que a capacidade sublimatória difere nos indivíduos, assim como a energia dos impulsos. Se a faculdade de sublimar é menor e essa energia impulsiva muito grande, o instinto sexual pode falhar em cumprir seu objetivo de desviar essa potência para a cultura. Ao seu ver, isso é o que ocorre com a maioria das pessoas. Não consideraremos a questão de como ele concebia a homossexualidade, pois estaríamos desviando o foco neste ensaio. Há, na

literatura, trabalhos específicos para isso. Para Freud, o desfecho ideal é sublimação em que os instintos sexuais são revertidos em formas de viver úteis e produtivas ao indivíduo. Em contrapartida, não havendo essa possibilidade, há uma outra. Se o indivíduo tem elevado instinto sexual, sua capacidade de sublimar é limitada: a boa educação para a cultura e para as exigências sociais pode até ser aparentemente bem sucedida, mas o efeito não é real como seria se a capacidade de sublimação fosse mais elevada que a de sexualidade. E quanto maior é a pressão, mais adversa essa se torna. No desenvolvimento do indivíduo em direção ao terceiro nível civilizatório, o desfecho do indivíduo não ajustado é a ocorrência dos "fenômenos substitutivos" (1976, p.103) que correspondem a uma busca por compensação daquilo que falta na sexualidade. Para Freud (1976. P. 102), esses fenômenos substitutivos podem ser entendidos como doenças nervosas que são chamadas de psiconeuroses.

Freud (1976, p.104) explica que a neurose é uma condição do indivíduo cuja organização psíquica resiste obstinadamente aos seus instintos frente à confluência da pressão cultural, mas isso ocorre apenas de forma aparente, "Portanto, eles só conseguem continuar a colaborar com as atividades culturais com um grande dispêndio de energia e às expensas de um empobrecimento interno, sendo às vezes obrigados a interromper sua colaboração e a adoecer". Freud (2016, l. 883)[137] afirma que "O motivo mais evidente, [...] para o adoecimento neurótico reside no fator externo descrito como "impedimento". Dessa forma, o indivíduo desenvolveu-se de forma sadia com necessidades satisfeitas a partir de um objeto real no mundo exterior. Entretanto, diante de uma subtração de um objeto, esse mesmo indivíduo, que configura a maioria, torna-se neurótico se não encontra um substituto para ele: uma "abstinência diante das limitações culturais no acesso à satisfação".

Só existem duas possibilidades de se permanecer sadio quando há um impedimento real duradouro da satisfação, segundo Freud (2016, l.890): "a primeira é transformar a tensão psíquica em energia ativa que permaneça voltada para o mundo exterior e que acabe por arrancar dele uma satisfação real da libido", e "a segunda, é renunciar à satisfação libidinal, sublimando a libido represada, de modo a alcançar metas que não são mais eróticas e que escapam do impedimento". Ele acrescenta que independente do lugar em que esses fatores estejam presentes "em formação suficientemente forte", há o risco de que a libido se desvie da realidade que, pelo impedimento persistente: "a libido pode, então, continuar retrocedendo e regredir a estágios infantis". Contudo, a

[137] A partir desse ponto do texto, passa-se a considerar a obra de Adorno e Horkheimer (1985) em sua versão no formato do *kindle*. Por isso, não há paginação. Conforme regra da ABNT 10.520:2002, item 5.1, "Especificar no texto página(s), volume(s), tomo(s) ou seção da fonte consultada nas citações direta". Como não trata dessa situação, emprestou-se a regra que está prevista na APA: as referências aparecem com "l. número", sendo o l. equivalente a *localization*.

meta condizente com esse estado regredido não será adequada ao estágio atual e se adquirirem intensidade, os sintomas da neurose se manifestarão como forma da resolução do conflito entre a parte da personalidade ligada à realidade e àquela que regrediu. Destaca-se que Freud (2016) está tratando dos impedimentos reais presentes na sociedade e o mecanismo da neurose é entendido como a forma de alcançar novamente a realidade por meio da satisfação substitutiva.

As psiconeuroses iniciam-se por duas trilhas: a perversão ou a homossexualidade, embora Freud (1976) tenha admitido que desconhece a causa para que ocorra a "inversão". E acrescenta que se há poucos efeitos nocivos apesar desses "distúrbios" psiconeuróticos isso "se deve justamente à complexa constituição do instinto sexual, que possibilita à vida sexual do indivíduo atingir uma forma final útil, mesmo que um ou mais componentes do instinto tenham sido alijados do seu desenvolvimento" (FREUD, 1976, p. 102–103).

A perversão foi colocada por Freud (1976, p. 102), como um distúrbio que se caracteriza pela fixação que ocorre na fase do desenvolvimento infantil correspondente a uma sexualidade com "um objetivo sexual preliminar", em que provavelmente não deve ter se concretizado o "objetivo sexual ligado à primazia da reprodução". Dessa forma, faz sentido afirmar que se o indivíduo não estaciona, regride ao sofrer a gradativa e crescente pressão da moral, que aumenta tanto quanto mais se desenvolve:

> O destino desses indivíduos de constituição diversa da dos seus semelhantes é variável, dependendo de terem nascido com um instinto sexual forte ou comparativamente fraco, em relação a padrões absolutos. No segundo caso, quando o instinto sexual é em geral fraco, os pervertidos conseguem suprimir totalmente as inclinações que os colocam em conflito com as exigências morais do seu estádio de civilização. Do ponto de vista ideal, essa é a sua única realização, pois para reprimir seu instinto sexual, esgotam as forças que poderiam ser utilizadas em atividades culturais. É como se esses indivíduos estivessem interiormente inibidos e exteriormente paralisados. As apreciações que faremos mais adiante sobre a abstinência exigida de homens e mulheres pelo terceiro estádio de civilização aplicam-se também a esses indivíduos (FREUD, 1976, p. 103).

Os desfechos possíveis advêm de processos que são relacionados aos estágios de desenvolvimento da sexualidade e incidem sobre os processos restantes. Portanto, Freud (1976, p. 110) afirma que o "comportamento sexual de um ser humano frequentemente constitui o protótipo de suas demais reações ante a vida". Estamos aqui no princípio da relação entre sexualidade e comportamento social em todas as áreas. O indivíduo tende a direcionar seus impulsos em cada

mínima ação e reação diária à maneira como se configurou o direcionamento desses impulsos no passado em sua formação, a partir da sexualidade. Isso quer dizer que a formação a partir da sexualidade transmuta em comportamento "desviante" para as áreas sociais e culturais das quais os indivíduos fazem parte. Contudo, Freud diferencia esse desfecho e comportamento no homem e na mulher. O "gerenciamento" ou canalização da energia sexual no comportamento do homem com o objetivo de satisfazer seus instintos varia conforme sua força, sendo os setores da sua vida civilizada o oposto daquilo que se expressa em sua intimidade, em conformidade com sua capacidade de suprimir. No caso da mulher, ele apresenta algumas particularidades. Freud (1976) entende que o comportamento sexual feminino é o modelo do desvio da energia sexual para outras atividades substitutivas, atribuindo isso à sua educação moral diferenciada que "as afasta de qualquer forma de pensar e o conhecimento para elas perde o valor [...] Não acredito que a 'debilidade mental fisiológica' feminina seja consequência de um antagonismo biológico entre o trabalho intelectual e a atividade sexual [...] (FREUD, 1976, p. 108).

A "inferioridade intelectual de muitas mulheres", parece ter, para Freud, mais a ver com uma educação que reprime sua expressão sexual tanto na prática quanto no discurso por meio da produção do tabu, o que resulta em sua debilidade intelectual, do que com uma formação fisiológica distinta. Ele entende que ceder a esse comportamento controlado que a sociedade exige para a mulher requer um grau de energia que seria voltada à sublimação. Essa consideração parece um tanto contraditória.

Ele já havia afirmado que a pressão que se exerce com a moral, pode não ser exitosa se o instinto sexual for maior: a capacidade de sublimação ocorre, mas o "ajuste" vem por meio de uma neurose. Nesse caso, até que ponto a capacidade de sublimação ou de o superego ser bem-sucedido corresponde à inteligência e a neurose, à ausência dela? Porque, se a sublimação estiver relacionada diretamente ao exercício do intelecto, não deveria a mulher que reprime mais a sexualidade ser mais inteligente de acordo com essa visão de Freud?

Por outro lado, é possível depreender que esse instinto sexual da mulher, a tal ponto reprimido na educação proibitiva, e não tendo sublimando verdadeiramente por capacidade fisiológica sucumbe totalmente suas energias às neuroses. Ainda assim, como poderiam ser os homens pervertidos ou neuróticos mais inteligentes que uma mulher nas mesmas condições? A sublimação não é uma condição para também poucos homens? Supõe-se que a sublimação na perspectiva de Freud seja, em comparação às mulheres, menos restrita. Certamente, nesse ensaio, o conceito de inteligência que seria diferente em homens e mulheres não estava tão bem definido em meio ao conceito de

sublimação, assim como também Freud se esqueceu que a repressão da moral sexual civilizada no falar da mulher poderia esconder mais do que se supunha em meio à "virtuosidade feminina". No melhor de sua defesa sobre esta posição, ele poderia ter suposto para a mulher o que coaduna com outra de suas posições: a prática da sexualidade permite ao homem pensar um pouco melhor e assim poderia ser também à mulher, mas constatando que o exercício da sexualidade da maioria das mulheres era restrita, talvez poderia ter sido por isso essa conclusão. Já que após ter feito essas considerações, ele acrescenta um parágrafo dedicado às formas de abstinências e suas consequências. Em um outro comentário, o pai da psicanálise expressa outra incoerência na sua análise sobre a mulher:

> É comum a irmã de um pervertido sexual, a qual em sua condição de mulher possui um instinto sexual mais débil, apresentar uma neurose cujos sintomas expressam as mesmas inclinações das perversões do seu irmão, mais ativo sexualmente. Correlatamente, em muitas famílias os homens são saudáveis, embora do ponto de vista social sejam altamente imorais, enquanto as mulheres, cultas e de elevados princípios, sucumbem a graves neuroses (FREUD, 1976, p. 104).

Nesse excerto, o autor deixa claro que o homem é pervertido sexual pelo seu forte instinto sexual por trás da moralidade, porque a cultura é mais branda moralmente para o homem. A mulher, irmã desse homem, teoricamente teria semelhante instinto sexual, mas Freud afirma ser mais fraco por ser mulher. Dessa forma, se estamos falando de potencial para perversão porque se trata da irmã do homem pervertido de instinto sexual mais forte, seria esse o motivo da neurose? Em outros termos, devemos supor que é neurose por que seu instinto é mais fraco e não há sentido em pensar em perversão na prática para a mulher? Não seria mais sensato deduzirmos que a moral sexual civilizada para a mulher não permite que ela pratique a perversão livremente?

Nesse momento de Freud (1976), essa segunda consideração não se expressa. Muito provavelmente ele estivesse analisando de um ponto de vista geral em que, nos casamentos, segundo as observações dele, a mulher deseja menos sexo do que o homem, como ele afirma. Contudo, pode-se pensar que existe a possibilidade da pressão social sobre o comportamento da mulher de sua época (especialmente a verbal, como resultado e como imperativo) não permitindo que ele constatasse com mais acuidade a diferença e o porquê dessa distinção entre homem e mulher ser considerada comum. Uma mulher (ou qualquer um), com medo de represálias, silencia suas experiências tanto quanto suas opiniões em ambientes que sente como hostis à sua presença. Não parece estranho que muitas mulheres que ele atendeu não tivessem a coragem de emitir toda a verdade de suas experiências.

Parece mais cabível pensar no contexto freudiano e no de hoje que, no caso da mulher, a

pressão, dobrada pela moral exclusiva e mais repressora, exige maior energia. Somada à impossibilidade de escoamento pelas mesmas vias de substituição masculinas, a pressão da moral sexual exclusiva da mulher resulta em neurose negativa dada a supressão da sexualidade e entra no lugar da perversão positiva que seria a prática da sexualidade livre que somente ao homem "é permitida", ainda que de modo paralelo. Como Freud (1976) não expressa essa possibilidade, resta nesse texto inferir que sua visão limitada sobre a mulher fez com que adjetivasse inicialmente o instinto sexual da irmã como mais fraco incoerentemente, conforme se constata na lógica de seu exemplo.

Mais uma vez, com uma visão que se mostra distorcida frente à lógica da estrutura e função da psique para a mulher, Freud agora, além da menor inteligência, reafirma a suposição de um instinto sexual mais fraco e, por isso, mais tendente à neurose negativa e não à perversão positiva. Por outro lado, as colocações do psiquiatra permitem considerar que, sob o impedimento proporcionado por uma moral sexual civilizada, em cujo conteúdo encontra-se empecilhos ao processo de sublimação na mulher, mesmo que sua natureza permita esse processo pleno, terá dificuldades em executá-lo. Ele não escreveu isso, mas é possível deduzir a partir das contradições entre sua visão sobre o "feminino".

O Marquês de Sade, que publicou, entre 1701 a 1801, a história das irmãs Justine e Juliette; a primeira, personagem virtuosa infeliz; e a segunda, ninfomaníaca amoral – aparentemente estava antes mais perto da compreensão dos potenciais da subjetividade da mulher na sociedade atual do que Freud quando publicou esse ensaio em 1908, sem desmerecer seus trabalhos posteriores e seu inegável pioneirismo na organização de uma teoria sobre a estrutura psíquica.

3 JULIETTE DE SADE: A PERSONAGEM DA RAZÃO EM ADORNO E HORKHEIMER

A mulher cuja perversão envolvia o prazer ligado a oferecer a dor em contextos religiosos é, para Adorno e Horkheimer (1985), a personificação do pensamento Esclarecido do Iluminismo:

> A razão é o órgão do cálculo, do plano, ela é neutra com respeito a objetivos, seu elemento é a coordenação. Aquilo que Kant fundamentou transcendentalmente, a afinidade entre o conhecimento e o plano, que imprime o caráter de uma inescapável funcionalidade à vida burguesa integralmente racionalizada, inclusive em suas pausas para respiração, Sade realizou empiricamente um século antes do advento do esporte. As equipes esportivas modernas, cuja cooperação está regulada de tal sorte que nenhum membro tenha dúvidas sobre seu papel e para cada um haja um suplente a postos, encontram seu modelo exato nos *teams* sexuais de Juliette, onde nenhum instante fica ocioso, nenhuma abertura do corpo é desdenhada, nenhuma função permanece inativa.

Ainda que esse entendimento de um símbolo para o comportamento de toda uma sociedade seja o objetivo dos autores, propõe-se aqui uma possibilidade que o próprio Sade com Juliette demonstra ser possível: uma mulher que não seguiu o caminho trilhado pelas demais mulheres da sociedade cujas características foram moldadas de tal forma que a moral sexual civilizada constituísse sua individuação com a predominância da submissão ou conformação aos padrões. Estas, uma vez submetidas, aos olhos de Sade, seriam aquelas infelizes por praticarem a 'virtuosidade' sexual conforme as regras morais. Na análise de Adorno e Horkheimer (1985), há de se considerar que eles interpretam psicanaliticamente Juliette da seguinte forma:

> Justine, a boa dentre as duas irmãs, é uma mártir da lei moral. Juliette, porém, tira as consequências que a burguesia queria evitar: ela amaldiçoa o catolicismo, no qual vê a mitologia mais recente e, com ele, a civilização em geral. As energias ligadas ao sacramento são redirecionadas para o sacrilégio. [...] Os comportamentos proto-históricos que a civilização declarara tabu e que haviam se transformado sob o estigma da bestialidade em comportamentos destrutivos, continuaram a levar uma vida subterrânea. Juliette não os pratica mais como comportamentos naturais, mas proibidos por um tabu. Ela compensa o juízo de valor contrário, sem fundamento na medida em que nenhum juízo de valor tem fundamento, pelo seu oposto. Assim, quando repete as reações primitivas, já não são mais as primitivas, mas as bestiais.

Como descrita, Juliette contém em seu comportamento os vestígios da irracionalidade das pulsões ao praticar com liberdade seus desejos; seu comportamento reflete o que há de mais instintivo ou primitivo. Por outro lado, faz isso usando como instrumento a razão e extrai prazer da destruição daquilo que considera irracional: os tabus da religião. Este contraste, acentuado pelos autores da *Dialética do Esclarecimento,* é pertinente, visto que mostra o embate entre o Iluminismo e a Religião, herdeira dos mitos. Eles apontam que "Nas sociedades mais antigas, os festivais possibilitavam este retorno à natureza como um retorno em comum. As orgias primitivas são a origem coletiva do gozo". No caso da personagem, ela representa um tipo diferente de gozo, idêntico ao do indivíduo burguês:

> Os homens só sentem a magia do gozo quando o sonho, liberando-os da compulsão ao trabalho, da ligação do indivíduo a uma determinada função social e finalmente a um eu, leva-os de volta a um passado pré-histórico sem dominação e sem disciplina. É a nostalgia dos indivíduos presos na civilização, o "desespero objetivo" daqueles que tiveram de se tornar em elementos da ordem social, que alimenta o amor pelos deuses e demônios; era para estes, enquanto natureza transfigurada, que eles se voltavam na adoração. O pensamento tem origem no processo de liberação dessa natureza terrível, que acabou por ser inteiramente dominada. O gozo é por assim dizer sua vingança. Nele os homens se livram do pensamento, escapam à civilização (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, l. 1839).

Nesse sentido, de fato, ela representa o Esclarecimento analisado por Adorno e Horkheimer (1985). No núcleo da razão que justifica a prática da destruição do que é primitivo e relacionado à natureza, liga-se o instinto que busca contraditoriamente afastar-se dele mesmo, ainda que, ao fazê-lo, esteja o exercendo. O comportamento primitivo que busca ser contrário à moral religiosa, em vez de eliminá-la simplesmente formata-se no seu oposto, o imoral ou bestial, porque não é a razão pura com seu caráter amoral que o faz, mas essa razão aliada ao instinto a um nível que ultrapassa os objetivos primitivos conecta-se indissoluvelmente ao princípio religioso. Sua necessidade ou satisfação não é mais somente primitiva, ela depende da camada do tabu para se sustentar. / -Ela deseja submeter aquele que se entrega àquilo que ela repele, mas do qual não consegue se ver livre: o mito da religião. É uma mera satisfação substitutiva e dominadora e não constitui a sublimação plena (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

Juliette, portanto, não pode mais se desvencilhar da moral cristã. Sua razão não a liberta, mas transforma o dogma ou a crença no seu contrário e a lógica que ampara essa contrariedade deve ser mantida. Sua manutenção reside nas práticas meticulosas e racionais de destruição ou dominação da ordem [e deseja a todos submeter] que o tabu constrói a partir dele. Seu prazer depende disso:

> Juliette, [...], não encarna, em termos psicológicos, nem a libido não sublimada nem a libido regredida, mas o gosto intelectual pela regressão, amor *intellectualis diaboli*, o prazer de derrotar a civilização com suas próprias armas. Ela ama o sistema e a coerência, e maneja excelentemente o órgão do pensamento racional (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, l. 1660).

Adorno e Horkheimer (1985) explicam que o autodomínio de Juliette, além do domínio dos demais que ela deseja submeter corresponde às instruções de Kant, na aplicação do princípio da *ratio*

cujo fundamento contém para os homens "um mandamento afirmativo, que é o de submeter todos os seus poderes e inclinações ao seu poder (da razão)" (l.1666). Em consequência, o "mandamento do domínio de si mesmo" contrasta e divide espaço com a "proibição de deixar-se dominar por suas emoções e inclinações" (l.1667). Para isso acontecer, a razão deve prevalecer, mas as pulsões precisam de evasão para que o indivíduo suporte sua existência. "Uma vez destruídas todas as ideologias, adota como moral pessoal aquilo que a cristandade considerava execrável na ideologia, embora nem sempre na prática. Como boa filósofa, ela permanece, ao fazer isso, fria e refletida" (l.1820), portanto em meio à necessidade de autocontrole, "A bondade e a beneficência tornam-se pecado, a dominação e a opressão virtude" (l.1814). Sua autoconservação depende disso. O ciclo só fecha com a substituição do prazer ou princípios destrutivos. Como a maioria das pessoas não é capaz de sublimar verdadeiramente, é nisso que resulta. Contudo, em meio a todas a considerações de Adorno e Horkheimer, não há menção a um aspecto simbólico na personagem Juliette que está relacionado o seguinte trecho:

> Cada passo foi um progresso, uma etapa do esclarecimento. Mas, enquanto todas as mudanças anteriores (do pré-animismo à magia, da cultura matriarcal à patriarcal, do politeísmo dos escravocratas à hierarquia católica) colocavam novas mitologias, ainda que esclarecidas, no lugar das antigas (o deus dos exércitos no lugar da Grande Mãe, a adoração do cordeiro no lugar do totem), toda forma de devotamento que se considerava objetiva, fundamentada na coisa, dissipava-se à luz da razão esclarecida (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, l. 1623).

Se Juliette representa o funcionamento do Esclarecimento que buscou destituir o poder dos mitos para fugir da irracionalidade em função de se autoconservar, também se apresenta como marca de subversão por ser mulher. Esse fato pode não ter sido acidental na construção da personagem por Sade. Uma das afirmações a que essa consideração se associa tem relação com uma afirmação de Adorno e Horkheimer (1985, l. 4292): "A ausência da razão no animal prova a dignidade do homem". E eles acrescentam:

> Essa oposição foi matraqueada com tanta insistência e unanimidade pelos predecessores do pensamento burguês, os antigos judeus, os estoicos e os padres da Igreja e, depois, pela Idade Média afora e os Tempos Modernos adentro, que ela passou a pertencer ao patrimônio básico da antropologia ocidental. Ainda hoje ela é reconhecida. Os behavioristas só aparentemente a esqueceram (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, l. 4297).

Nos laboratórios onde os homens dotados de razão tiram a conclusão “dos corpos mutilados dos animais”, procedem sem piedade e ao animal só resta o “irracional”, o pavor, o medo, o instinto de fuga. Os autores atiçam a reflexão por meio da ironia mais fina: esse “processo visível oculta aos carrascos o processo invisível: a vida sem a luz da razão, a vida dos animais”. Mesmo para a psicologia, a vida dos animais decorre segundo impulsões psíquicas e “[...] quando os homens chamam a psicologia em seu socorro, o espaço reduzido de suas relações imediatas se vê ainda mais reduzido, mesmo aí, eles são convertidos em coisas” (l.4306). Esse quadro assinala aquilo que o homem mais teme, que é ser o animal: “Todo animal recorda uma desgraça infinita ocorrida em tempos primitivos” (l. 4333).

Os autores afirmam ainda que esse pressentimento se expressa nos contos de fadas: enquanto o príncipe conserva a razão até o ponto em que pode expressar seu medo e chamar a fada para ajudá-lo, o animal preserva a falta de razão. Assim, nos contos, a transformação das pessoas em animais é um castigo comum. Contudo, antes de se identificar com o animal olhando o seu passado, o homem reserva esse encargo à mulher e, assim, o homem da razão entende: “Estas não tiveram nenhuma participação independente nas habilidades que produziram a civilização. É o homem que deve sair para enfrentar a vida hostil, é ele quem deve agir e lutar. A mulher não é sujeito” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, l. 4335).

A mulher foi considerada força natural pela sua capacidade procriadora desde o matriarcado, mas “a divisão do trabalho imposta pelo homem não lhe foi favorável” (l.4340). Estava posta a sua encarnação da função biológica e tornou-se símbolo da natureza, cuja opressão corresponde à glória da civilização: “O domínio da natureza, e da transformação do cosmo em território de caça” era o que imperava numa sociedade de homens. A mulher frequentemente menor e mais fraca com a diferença imposta pela natureza possui “a mais vergonhosa e humilhante” condição assim considerada por eles e marca a natureza incitando à violência. A Igreja, com suas intenções, jamais se contrapôs à condição das mulheres: em contrário, aproveitou-se delas. Os autores exemplificam com as cruzadas, os *pogroms*, dizendo que ela jamais se opôs à visão de Platão sobre as mulheres; sempre ratificou essa imagem desfavorável:

> O terrorismo dos processos de caça às bruxas, a que as gangues dos senhores feudais recorriam contra a população sempre que estavam em perigo era ao mesmo tempo a

> celebração e a confirmação da vitória da sociedade dos homens sobre as etapas evolutivas matriarcal e mimética dos tempos primitivos (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, l. 4352).

Os homens e as mulheres, sob a proibição do incesto para a socialização entre as comunidades, sofreram a contenção das pulsões e assim se iniciou o mesmo processo de contradições. O matriarcado foi substituído pelo patriarcado, que os preceitos cristãos mais tarde mantiveram. burguesia, por sua vez, "embolsou junto à mulher a virtude e o recato: como formações reativas da rebelião matriarcal", porque "subjugada, ela reflete para o vencedor sua vitória através da submissão espontânea" (ADORNO E HORKHEIMER, 1985, l.4357). Os autores entendem que "a arte, a moral, o amor sublime são máscaras da natureza, nas quais ela reaparece transformada e se torna sua expressão de seu próprio contrário" (l.4361). Em retomada a Freud (1976), poderia ser frisada a adaptação da mulher à moral fortemente repressiva. Como forma de autoconservação e tendo adquirido essa imagem ao longo da história, ela encarna aquilo que a mantém segura, mesmo ao preço de sua renúncia instintiva. Em se tratando de uma feminilidade produzida pelo homem da razão burguesa, assumir essa máscara significa fazê-la por uma dessas duas vias possíveis: consciente ou inconscientemente. Não a fazer é marca da mais pura rebelião a essa moral.

termos, parece fazer sentido a ideia de luto e melancolia, embora ainda não fique claro entre esta observação de Adorno e Horkheimer (1985) de onde vem a perda, se já se nasce com ela presente na memória da civilização, se é da relação com os pais ou outras figuras importantes no desenvolvimento, se surge ao longo da vida com as experiências ou se é

tudo isso. Talvez seja mais provável esta última opção.

Adorno e Horkheimer (1985, l. 4361) acrescentam que, através dessa máscara, a mulher "conquista a linguagem; em sua distorção, manifesta-se a sua essência". A essa colocação os autores acrescentam algo que parece referir-se à crucificação de Cristo ao mesmo tempo à história de Eva na criação: "a beleza é a serpente que mostra a ferida em que penetrava outrora o espinho". A beleza que esse homem admira, na verdade "está emboscada a gargalhada sonora, o escárnio desmedido, a bárbara obscenidade da potência que se dirige à impotência, à morte, à natureza". A puritana moderna, encarnada pela Justine, irmã de Juliette, é essa mulher que assume a máscara da feminilidade, artificialmente imposta pelo homem da razão, ao preço de seu infortúnio. Mas para Adorno e Horkheimer, essa mulher "aceitou o encargo cheia de zelo", pois "ela se identificou totalmente com tudo o que aconteceu, não com a natureza selvagem, mas com a natureza domesticada" que, entende-se, dos vestígios do que era permitido no espaço doméstico aos produtos

de beleza e roupas que foram sendo transformados pela publicidade como nobres ao ponto do próprio amor receber a marca da fábrica. Dessa afirmação, supõe-se a tendência neurótica de que trata Freud (1976): o instinto sexual recalcado desvia-se para um substitutivo como forma de falsa adequação diante da moral sexual civilizada diferenciada que lhe é imposta. À megera, Adorno e Horkheimer (1985, l. 4374) apresentam uma genealogia: "se destaca nos tempos presentes como um fóssil da alta estima que a burguesia demonstrava pela mulher". Eles descrevem que a mulher oprimida posta como megera "sobreviveu à sua época e continua a mostrar a careta da natureza mutilada numa época em que a dominação já se pôs a modelar o corpo treinado dos dois sexos, reduzindo-os a uma uniformidade que faz desaparecer a careta". Para eles, a megera, "que pelo menos conservou sua própria cara, distinta das demais, tornam-se um sinal de humanidade – e a feiúra, um vestígio do espírito". E comparam:

> Se a moça nos séculos passados exibia sua submissão nos traços melancólicos e na devoção amorosa, imagem alienada da natureza, objecto estético-cultural, a megera acabou por descobrir uma nova vocação feminina. [...] Sua ambição aspira por honrarias e publicidade, mas seu sentido pela cultura masculina ainda não está aguçado a ponto de impedir que reaja mal à dor que lhe é infligida, mostrando assim que ainda não se sente à vontade na civilização dos homens (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, l. 4374).

Contudo, a oposição feminina da megera "ao espírito da sociedade dos homens afunda-se no pântano" e "se converte na agressão pervertida do *social work* e da conversa fiada teosófica, no exercício dos pequenos rancores em obras de beneficência e na *Christian Science*[138]". Nesse pântano, a solidariedade com ela "não se exprime tanto nas sociedades protectoras de animais quanto no interesse pelo neobudismo ou pelo pequinês" (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, l. 4382).

Sade, ao tomar a personagem Juliette desafia todos os preceitos cristãos, não só por meio da razão da qual se vale para ir contra a irracionalidade, quanto pelo ataque de produzir a mais profana figura cuja submissão extrema era o que se esperava como modelo social de mulher para os dominadores morais do patriarcado, incluindo os cristãos. Se não foi intencional, poderia ser dito que veio a calhar. A destruição ou dominação paradoxal na narrativa da personagem Juliette parte do núcleo mais profundo que se conhece sobre o desenvolvimento da civilização.

[138] A "Ciência Cristã" também chamada de *Christian Science*, é um movimento religioso fundado por Mary Baker Eddy, em 1866, na cidade de Boston, Massachusetts.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Freud ao explanar a Moral sexual civilizada, apesar de mostrar algumas incoerências no entendimento da formação da psique da mulher distinguindo-a do homem, esclarece-nos a importância da educação civilizatória para a formação da psique. O conceito de repressão e repetição que nos leva a entender que o comportamento do indivíduo deixa claro que o comportamento na idade adulta é sempre uma reprise do modelo de funcionamento da sexualidade desde a infância. Dessa forma, os impulsos e motivações funcionam tais quais aqueles que um dia foram moldados lá atrás. Assim, apesar da dificuldade em se aceitar que Freud possa ser adequado aos estudos de gênero, é inegável a importância de sua obra como ponto de partida para a compreensão da subjetividade da mulher a partir da educação na infância.

Adorno e Horkheimer (1985), que utilizam como base a psicanálise de Freud para explicar os problemas sociológicos, a concepção de mulher, a seu turno, foi sofrendo a estigmatização que todos conhecemos: a fragilidade, a instabilidade da natureza e outras características, até que chegasse ao ponto de ser associada ao que era pior da humanidade na concepção dos homens da razão patriarcal, mesmo quando, como forma de dominação, usou-se do artifício de valorizá-la nas características submissas. Isso foi incorporado pelas regras morais que são impostas e que se atrelam à moral sexual civilizada que formam os indivíduos. No caso especial da mulher, de forma distinta daquela reservada ao indivíduo homem, resulta na produção de uma feminilidade artificialmente moldada pelos padrões e que compõe o seu contrário, o masculino. Juntos, deduz-se os estereótipos sexistas que conhecemos tão bem, mesmo aqueles que aparentam ser favoráveis à mulher.

Adorno e Horkheimer, de forma minuciosa analisaram Juliette de Sade como modelo supremo de profanação dos preceitos da Igreja que ele combatia, ao mesmo tempo em que vislumbraram nela a figura do burguês do Iluminismo. Sua perversão escancara aquilo que a razão produz: a frieza universal e a fragilidade dessa mesma razão que se torna irracional quando se une aos instintos perversos dela como autoconservação. Ela contrapõe toda essa moralidade sexual civilizada, mas ao mesmo tempo depende dela para sustentar sua satisfação, que passa a ser substitutiva e regredida.

Como já afirmado, a destruição ou dominação paradoxal na narrativa da personagem Juliette parte do núcleo mais profundo que se conhece sobre o desenvolvimento da civilização. Contudo, esse desenvolvimento, uma vez aliado à repressão cada vez mais intensa segue em direção oposta à que

se deseja: em vez da libertação autônoma e do domínio da natureza os indivíduos aproximam-se da dor e da destruição. Uma vez que a mulher persiga a razão mais pura procurando combater o que é animal, instintivo, mítico, pode ela mesma expressar à sua maneira, a Juliette que brota nesse contexto.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ADORNO, T. W. **Ensaios sobre psicologia social e psicanálise**. São Paulo: Editora UNESP, 2015.

FREUD, S. Moral sexual civilizada e doença nervosa moderna (1908). In: **"Gradiva" de Jensen e outros trabalhos (1906 - 1908)**. Edição Stand Brasileira das Obras de Sigmund Freud. Volume IX. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

SADE, M de. **História de Juliette ou as prosperidades do vício**. Lisboa: Guerra e Paz, 2007.

SADE, M. de. **Justine ou os infortúnios da virtude**. Rio de Janeiro: Saga, 1968.



GNOSIOLOGIA NAS INVESTIGAÇÕES EM EDUCAÇÃO SEXUAL: UMA PROPOSTA DE AGENDA DE PESQUISAS

MONTEIRO, Solange Aparecida de Souza
Instituto Federal de São Paulo (IFSP), Araraquara - SP- Brasil.
E-mail: solmonteiro@ifsp.edu.br

SILVA, Claudionor Renato da
Universidade Federal de Goiás – (UFG), Jataí – GO – Brasil.
claudionorsil@gmail.com

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal
Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara - SP- Brasil
paulo.rennes@unesp.br

RESUMO

Gnosiologia ou Teoria do Conhecimento assume, atualmente, o que, em sua raíz, o era a Epistemologia, na originalidade de seu surgimento na Filosofia e, Epistemologia passa a ser sinônimo de Epistemologia da Ciência. Este Ensaio Teórico pretende trazer os princípios e fundamentos, bem como, apontar alguns referenciais gnosiológicos para a área da Educação Sexual, na proposição de uma agenda de pesquisas que se apresentem como gnosiológicas para se transformarem em currículo para a Educação Sexual, seja na educação escolar ou espaços não-escolares. De metodologia bibliográfica, o estudo é concluído com desafios à iniciação científica e à pesquisas *stricto sensu.*

Palavras-chave: Gnosiologia. Educação sexual. Pesquisas.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo de caráter teórico traz à discussão o retorno da gnosiologia (teoria do conhecimento) na frente de estudos da área educacional, particularmente, a Educação Sexual, temática esta, quase em desuso nos artigos em periódicos e nas dissertações e teses. A ideia é que as bases gnosiológicas orientem estudos e pesquisas em Educação Sexual, concentradas na origem, na organização ou evolução, talvez, sedimentação que permitiram ou permitem a construção de conhecimentos em Educação Sexual, que esteja fora, ausente, do conhecimento científico ou escolar. Estes tratados em outra instância, a da Epistemologia da Ciência ou Filosofia da Ciência.

Para os argumentos por uma Gnosiologia em Educação Sexual que se pretende transformar em currículo, nas considerações discursivas e finais, apresenta-se uma proposta de agenda de pesquisas que valorizem as técnicas etnográficas (PFAFF, 2010; GHEDIN; FRANCO, 2011), dado que estas técnicas propiciam nos estudos em sexualidade humana e, na particularidade dos fundamentos gnosiológicos, a relação dos conhecimentos em sexualidade permeada pela cultura, na relação com o "outro".

CHAUÍ (2000) já nos deixa explícito, bem como CASTANÕN (2007), que gnosiologia é o ato de conhecer do humano, o processo do pensamento; descreve ou incorpora todos os tipos de formas de conhecer, de construir conhecimento.

Stanislavs Ladusãns (1992, p. 32) define gnosiologia como "[...] uma ciência filosófica num sentido rigoroso, isto é, ela é um conjunto sistemático de conhecimentos, referentes às últimas causas e condições necessárias do conhecimento da verdade. [...]".

Gnosiologia como Teoria do Conhecimento diz respeito ao como se conhece e quais as formas de se conhecer ou "saber algo": pensar tudo que possa estar na relação sujeito (o humano) e objeto (o que se conhece ou se passa a conhecer; a realidade). E, desta relação, pontuar também: a) qual a origem do conhecimento ou como se passa a conhecer; b) como se dá o processo de consolidação deste conhecimento ou saber; c) como se chega à verdade deste conhecimento – ponto último ou máximo, no interior da Filosofia.

Esse exercício gnosiológico foi apresentado de diferentes formas e por diferentes filósofos como René Descartes (1596-1650), John Locke (1632-1704) e Immanuel Kant (1724-1804). Atualmente, autores como HEGENBERG (1975), RICKEN (2003).

Em Educação Sexual, estudos sob a base da Gnosiologia estão ocupados em encontrar ou pelo menos identificar, como se conhece sobre sexualidade, ou seja, elencar e identificar a origem, o processo de construção, a consolidação e a modificação (se ela existe ou não) deste conhecimento(s).

A origem do conhecimento não é apenas escolar, não é apenas científica. Há muitas formas de se conhecer.

Temos, então, na Filosofia várias correntes de pensamento gnosiológicos. Elenca-se alguns referenciais para os estudos na Educação Sexual:

- O ciclo gnosiológico freireano (FREIRE, 1986; 1987, 2002, 2007 a, b).
- A gnosiologia pluridimensional de STANISLAVS LADUSÃNS (1992).
- A gnosiologia de Steiner (STEINER, 2004).
- A gnosiologia de Habermas (HABERMAS, 1992).
- A gnosiologia pós-moderna de Boaventura de Sousa Santos (SANTOS, 1999; 2011) e MORIN (2005).

No espaço deste Ensaio, nos deteremos em Paulo Freire, um importante referencial na área da Educação Sexual, nas discussões emancipatórias, tão presentes em nossa produção nacional. Os outros referenciais deixaremos para outro momento, ficam, como indicadores aos pesquisadores(as).

Paulo Freire cria o ciclo gnosiológico (ciclo de ensinar e aprender), ou, o ciclo do conhecimento como prática pedagógica, sob as dimensões epistemológicas, histórico-filosóficas, político-ideológicas, comunicativa e dialógica, ética e estética, pedagógico-cultural e institucional e de gestão. Para Paulo Freire é a curiosidade do sujeito que permite construir o conhecimento sobre o objeto. E isso se faz pela criticidade (FREIRE, 1996), pelo distanciamento, em que, uma sequência de ações são operacionalizadas pelo sujeito sobre o objeto, ou dito de outra forma, o sujeito 'incide' sobre o objeto sua observação, constrói a delimitação necessária na observação e aproximação, faz o "cercamento" para comparar, perguntar, "vasculhar".

As obras FREIRE (1986; 1987, 2002, 2007 a, b). são bases do ciclo gnosiológico, ou melhor dizendo, para um procedimento gnosiológico de agenda de pesquisas que se propõe neste Ensaio Teórico.

Paulo Freire (FREIRE, 1986; 1987; 2002; 2007 a; 2007 b) associou o ato gnosiológico (ou, ato de conhecer) ao ato pedagógico e, por extensão e consequência, *práxis.* Ele constrói a categoria "ciclo de ensinar e aprender" que também chama de "ciclo gnosiológico".

> Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A "do-discência"-docência-discência – e a pesquisa, indicotomizáveis, são, assim, práticas requeridas por esses momentos do ciclo gnosiológico . (FREIRE, 2007 a, p. 28).

Freire, trata a educação humanista como um projeto gnosiológico: o ato cognoscente é sempre, ao final, compartilhado com outro e outros sujeitos, sob ação num objeto cognoscível. “ [...] conhecer é tarefa dos sujeitos, não de objetos. E é como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer (FREIRE, 2002, p. 27).

Como se demonstrará na proposta do programa de pesquisas com a gnosiologia são muitos os teóricos do conhecimento. O primeiro passo, portanto, é definir com que teórico seguir. O procedimento é o mesmo dos estudos em sexualidade no âmbito da Filosofia da Ciência, da Epistemologia da Ciência: elege-se um epistemólogo e se discorre sobre o assunto. Um dos epistemólogo mais utilizados em nossa área é Michel Foucault. Dos referenciais indicados aqui, em gnosiologia, na particularidade de Paulo Freire é possível a construção gnosiológica para se pensar a Educação Sexual, investigando a origem e as formas pelas quais se passa a conhecer sobre sexualidade, conhecimentos que não nascem na escola, mas no dia a dia das pessoas, nas suas vozes e vivências; nasçam na realidade social (BERGER; LUCKMANN, 2001); nasçam da cultura (PARKER; AGGLETON, 2007) e de uma “possível” sociologia da sexualidade como nos apresenta BOZON (2004).

Uma vez consideradas essa construção e opção por um autor e obra e operacionalizadas as formulações indicadas se organiza o currículo, se projeta o conteúdo em Educação Sexual, dos conhecimentos em sexualidade, que nasceram das relações sociais e da cultura. É disso que se trata esta proposta gnosiológica que recorrerá à Antropologia e às práticas etnográficas para a Agenda de pesquisas que se está a construir neste Ensaio Teórico.

Carole Vance (VANCE, 1995) afirma que a Antropologia ao se referir à sexualidade construiu um caminho reflexivo complexo e contraditório. Complexo, pois, lança a dúvida se a sexualidade humana é uma ciência e, ela mesma, a Antropologia tem sido pouco corajosa em abordar o tema. E, também contraditório, o seu caminho na leitura da “sexualidade humana”, na medida em que, não possui uma metodologia que de fato consiga extrair a realidade na questão principal sobre quem é o pesquisador(a); questiona-se, sua legitimidade, na concepção antropológia. O contraditório, então, se baseia na pergunta antropológica: qual a metodologia de pesquisas sobre a sexualidade humana?

Uma das partes do artigo de VANCE (1995) é a “chamada de atenção” para o estudo da ciência da sexualidade na academia e na educação escolar, eu imagino, por consequência, ou seja, o sistema escolar:

> [...] a disciplina muitas vezes parece partilhar a visão cultural predominante de que a sexualidade não é uma área inteiramente legítima de estudo [...]. Manifestações dessa atitude

> são abundantes na pós-graduação e na estrutura de remuneração da profissão. Poucos departamentos de pós-graduação **oferecem treinamento no estudo da sexualidade humana, Em consequência, não existem canais estruturados para transmitir o conhecimento antropológico sobre sexualidade para a próxima geração de estudantes. A ausência de uma comunidade acadêmica comp**rometida com as questões da sexualidade [...]. (VANCE, 1995, p. 08, grifos meus)

Conclui, VENCE (1995) que,

> Os antropólogos têm muito a contribuir para a pesquisa em sexualidade. [...] Os interesses não são pequenos - para a pesquisa em sexualidade, para o trabalho aplicado na educação e prevenção da AIDS, para as políticas sexuais, para a vida humana. Se este é o momento em que a Antropologia "redescobre" o sexo, devemos considerar duas questões: quem vai realizar a investigação? O que seremos capazes de perceber? Precisamos ser **explícitos sobre nossos modelos teóricos, atentos à sua história e conscientes de nossa prática.** (VANCE, 1995, p. 29, grifos meus).

O histórico da Educação Sexual no Brasil, acompanhado de investigações de natureza antropológica em comunidades, famílias, espaços públicos, espaços políticos e de movimentos sociais são o mote ou o *locus* das pesquisas sob a gnosiologia, permitindo um avanço de conhecimento da área da Educação Sexual, tão necessárias e urgentes, sobretudo sobre os conhecimentos que não são científicos e não são escolares, mas materializados e "confeccionados" na subjetividade.

2-UM PROGRAMA DE AGENDA DE PESQUISAS

Em um artigo recente (SILVA, 2020) se identificou que os conhecimentos em sexualidade humana estão no domínio da área da Saúde e, particularmente, na Enfermagem. Os dados colhidos e analisados são conseguidos por meio de entrevistas ou questionários "pontuais" em espaços escolares – somente nos espaços escolares – e, geralmente, como resultados de intervenções sobre as doenças sexualmente transmissíveis. E, em segundo lugar, com idosos, mas também na mesma direção: a questão das doenças sexualmente transmissíveis e a forma (ou formas) de suas vivências sexuais na fase idosa.

Foram nulos, os achados sobre pesquisas que se debruçaram sobre a origem ou a forma como estes conhecimentos dos estudantes, geralmente, do ensino fundamental do 6.º ao 9.º anos e ensino médio são construídos.

Nas pesquisas em que se investigou, por exemplo, os conhecimentos em sexualidade de profissionais da saúde - e de professores, mas, em menor quantidade – também pouco se preocuparam estes estudos em uma proposta gnosiológica, apesar de tratarem de conhecimentos sobre sexualidade.

Está-se, portanto, num espaço muito profícuo à Educação Sexual em organizar uma agenda de pesquisa gnosiológica que muito enriquecerá a produção científica. Qual a proposta? o de se organizar a origem, os processos, a consolidação e as mudanças de conhecimento(s) em sexualidade. Acredita-se que esse exercício é mais eficiente ou torna-se efetivo na medida em que contribui, também, para se entender novas estratégias de desconstrução de preconceitos, discriminações, etc. Esta proposta de pesquisa pode, ademais, auxiliar no subsídio de informações para políticas educacionais de formação de professores, auxiliar nos trabalhos conjuntos entre pedagogos(as), psicopedagogos(as) e psicólogos(as). A proposta alimenta, por seu programa de agendas de pesquisa, se pensarem currículos em Educação Sexual tanto para escola de educação básica quanto para outros espaços, como os movimentos sociais e partidos políticos.

Para a busca nas origens do conhecimento em sexualidade, desde a infância até a fase adulta indica-se a prática etnográfica de pesquisa (PFAFF, 2010; GHEDIN; FRANCO, 2011).

> Já se ressaltou que a Etnografia é uma prática social na qual o pesquisador toma parte da realidade social investigada; isto está claro para todos aqueles que alguma vez tenham trabalhado como etnógrafos. Também se afirmou que o estranhamento, a imparcialidade e a abertura são cruciais para o acesso bem sucedido ao campo e para o estabelecimento das relações com os sujeitos (PFAFF, 2010, p. 262).

Está fora de cogitação na Agenda para estas investigações gnosiológicas que não se efetivem na realidade social, no dia a dia das pessoas, nas suas falas e formas de ser e de viver. O conhecimento não vem do nada é fruto de um processo de construção. É desse processo que se ocupará a gnosiologia. E, depois, se transformará em currículo para a Educação Básica.

Se entende que esta técnica será básica e fundamental na busca destas “origens”, ou fundamentações sobre as quais conhecimentos sobre sexualidade se consolidam. Há boas contribuições, bem recentes, no campo da Antropologia, que passou a se interessar pelo tema da sexualidade humana.

A prática etnográfica será essencial para se “mergulhar” na realidade social sobre a qual ou sobre as quais o conhecimento em sexualidade é construído e isso a partir da infância. Esta questão é inegociável nesta proposta de agenda em pesquisa, pois, a infância está totalmente fora das considerações sobre o conhecimento em sexualidade, como se esta fase, como à época de Sigmund

Freud, no século XX, estivesse invisível na sua própria construção mental e corporal em sexualidade. A agenda deverá se iniciar com a infância e prosseguir, à adolescência, juventude, vida adulta e idosa.

Na Agenda, a prática etnográfica se dará, preferencialmente, em espaços sociais múltiplos, não escolares. Utilizar-se-á da Observação Participante, das Entrevistas, Estudos de Caso, enfim, toda prática que envolve "mergulho" total na realidade e por um tempo relativamente extenso e que traduza uma experiência cultural.

Para auxiliar na reflexão e a construção da Agenda de pesquisa gnosiológica, pela etnografia, Cavalleiro (2010) ao tratar do racismo e do sexismo no espaço escolar – lembrando que, preferencialmente, queremos outros espaços sociais que, não o escolar – se aproxima muito da proposta gnosiológica, no trabalho etnográfico, ao afirmar,

> [...] falaremos necessariamente da elaboração e realização de pesquisas cujo parâmetro está calcado em uma abordagem qualitativa. Abordagem essa que, a partir do contato do(a) pesquisador(a) com o sujeito da pesquisa, torna possível apreender não só a realidade objetiva, como também a experiência subjetiva e as perspectivas daqueles(as) que se constituem nossos parceiros (os sujeitos da pesquisa) na construção do conhecimento. [..] é possível: a) conhecer o que é dito e o que não é dito; b) quem são os sujeitos que falam ou não falam; c) quem escuta ou deixa de escutar; e d) como as situações são vividas e percebidas. [...] torna-se primordial a compreensão do problema, a compreensão da realidade que se coloca diante de nós. (CAVALLEIRO, 2010, p. 272).

Obviamente, são aproximações, mas constituem o que exatamente, a proposta gnosiológica em Educação Sexual está a considerar.

Para GHEDIN; FRANCO (2011), apoiando-se em Cliffort Geertz (GEERTZ, 2008), a prática etnográfica "capta" o modo de pensar dos sujeitos, não só o que pensam, mas como e porque agem de uma dada forma. Ainda: capta como se organizam e como organizam o mundo a sua volta.

Antes de interpretar – produzir conhecimento – o trabalho etnográfico mergulha na realidade, estranha-se, mas descreve "densamente" o que observa e identifica, o que conversa e o que escuta em que não se perde um foco e único foco para o sucesso etnográfico e desta forma o sucesso gnosiológico: "O trabalho etnográfico constitui uma forma sistemática de registro do modo de vida de outro sujeito, conforme a visão de mundo e o modo de pensar de sua cultura (GHEDIN; FRANCO, 2011).

Com estas considerações, o Quadro 1, apresenta a Agenda para pesquisas gnosiológicas em Educação Sexual.

Quadro 1 – A Agenda de um Programa de Pesquisas Gnosiológicas em Educação Sexual

Etapa 1	Definição de uma linha de pensamento ou escola gnosiológica
Etapa 2	Lançamento ao campo etnográfico dos espaços sociais, que pode incluir os escolares, mas, preferencialmente, não. Observar, identificar, colher relatos, elaborar descrições densas (Geertz, 2008) que alimentem o projeto gnosiológico.
Etapa 3	Redação do projeto gnosiológico com bases no material descritivo.
Etapa 4	Transposição para currículo escolar e não escolar, segundo o segmento, seja o movimento social, os partidos políticos, cursos de formação continuada, etc.

Fonte: elaborado na pesquisa

Nas pesquisas gnosiológicas que se propõem aqui é possível que se recorram aos resultados das investigações concluídas. Investigações estas sobre o conhecimento em sexualidade com jovens ou idosos, por exemplo. De posse destes resultados, dar continuidades aos discursos, para identificação dos diversos caminhos possíveis para se levantar as origens de determinados conhecimentos, os movimentos pelos quais se passou e se está a atravessar pelos indivíduos, os sujeitos da pesquisa, utilizando a linguagem etnográfica. Retomar pesquisas existentes pode ser um bom caminho para a Agenda aqui proposta para a área da Educação Sexual, já que está ausente nos levantamentos prévios de SILVA (2020), justamente, essa perspectiva gnosiológica, mas, que se sabe, que a área da Educação Sexual produz muitas investigações com entrevistas, questionários. Partir destes trabalhos já produzidos e construir as origens e movimentos são ações muito proveitosas na Agenda, o que inclui, revisitar os sujeitos de pesquisa, em novas outras pesquisas, seguindo os rigores da Ética em Pesquisa.

Um outro bom ponto de partida para pesquisas gnosiológicas em Educação Sexual são aquelas, fruto de formações continuadas de professores em que se obtém suas biografias e histórias de vida. São muitas pesquisas como estas na área da Educação Sexual, que não necessariamente lidam com o tema do conhecimento em sexualidade, mas, de alguma forma, lidam com as vivências das professoras e professores, com relação à sua sexualidade e a manifestação da sexualidade de seus alunos e alunas. Estes estudos podem se configurar em importantes fontes que irão aprofundar os aspectos em como o conhecimento em sexualidade foi construído ao longo da história de vida, da história da carreira e demais “histórias”.

As perguntas iniciais, gnosiológicas, seriam, no tocante aos professores e professoras: de onde vem o medo e a insegurança em lidar com a sexualidade e os temas da Educação Sexual? Quando você percebeu que lidar com a sexualidade no espaço escolar seria um desafio em sua carreira? Para adolescentes ou seus pais, uma pergunta gnosiológica seria: como vocês se comunicam no tocante à sexualidade? O que é sexo e como você aprendeu ou quando passou a compreender o que é?

A prática gnosiológica e etnográfica faz gerar não apenas o que pensam, mas também, o que são, o que passaram, lembranças e memórias. História e "histórias", que, para Paulo Freire, implica libertação, libertação essa, que "[...] não virá porque a ciência preestabeleceu que ela virá. A libertação se dá na História e se realiza como processo em que a consciência das mulheres e dos homens é um *sine qua non* (FREIRE, 1987, p.92).

3- CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gnosiologia transposta à Educação Sexual é uma aposta de pesquisa para colocada em curso pelo autor. É preciso, que pesquisas, sob esta abordagem filosófica, sejam construídas, por isso, a proposta da Agenda que ainda também está em construção teórica e metodológica. Trata-se de uma vertente a ser ampliada para fora dos espaços (unicamente) escolares em que são "capturadas" informações, representações sobre a sexualidade sob o formato científico não emancipatório e extremamente biológico, "dominado" pela área da saúde.

Pela proposta aqui empreendida é a base gnosiológica primeiro e o currículo depois. A descrição densa etnográfica, primeiro, depois, a interpretação e a construção gnosiológica, uma vez definido a corrente teórica para a investigação.

De modo amplo, se precisa pensar gnosiologicamente/teoricamente sobre o modo como esses conhecimentos em sexualidade se constroem socialmente e historicamente que não são apenas dados fixados em espaços escolares.

A Agenda, desta forma, está posta, está aberta, aguardando voluntários(as) para o projeto que incialmente é aqui formulado neste Ensaio Teórico.

Aguardemos orientadores(as) dispostos para estas investigações e, principalmente, estudantes, da graduação à pós-graduação, interessados em "atrair" para a área estas novas frentes de pesquisas gnosiológicas em Educação Sexual.

REFERÊNCIAS

BERGER, P.L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. 20.ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

BOZON, M. **Sociologia da sexualidade**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

CASTAÑON, G. **Introdução à epistemologia**. São Paulo: EPU, 2007.

CAVALLEIRO, E. S. Considerações sobre a etnografia na escola e prática investigativa sobre as relações raciais e de gênero. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação:** teoria e prática. São Paulo: Vozes, 2010, p. 271-278.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ed. Ática, 2000.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** 12.ª ed. (1.ª ed: 1974). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007b.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** 12.ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia –** Saberes necessários à prática educativa. 36.ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007a.

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

FREIRE, P.; SHO, I. **Medo e ousadia – o cotidiano do professor.** 11.ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. 13.ª edição. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GHEDIN, E. ; FRANCO, M.A.S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação.** São Paulo: Cortez, 2011.

HABERMAS, J. **Conhecimento e Interesse**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

HEGENBERG, L. **Significado e conhecimento**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1975.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. 8.ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

PARKER, R.; AGGLETON, P. Culture, society and sexuality: a reader. 2nd ed. New York: Routledge, 2007.

PFAFF, N. Etnografia em contextos escolares: pressupostos gerais e experiências interculturais no Brasil e na Alemanha. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação:** teoria e prática. São Paulo: Vozes, 2010, p. 254-270.

RICKEN, F. (Org.). **Dicionário de teoria do conhecimento e metafísica.** São Leopoldo: Editora Unisinos, 2003.

SILVA, C.R. O conhecimento sobre sexualidade – Por uma gnosiologia (teoria do conhecimento) em Educação Sexual. Algumas indagações. **Doxa: Rev. Bras. Psico. e Educ.**, Araraquara, v.22, n.01, p. 1-15, jan./jun./2020. (Prelo). Disponível em: < https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/13598 >. Acesso em: 07 mai. 2020.

SOUSA SANTOS, B. **A crítica da razão indolente**. Contra o desperdício da experiência. 8.ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SOUSA SANTOS, B. **Pela mão de Alice**. O social e o político na pós-modernidade. 7.ª ed. Porto, PT: Edições Afrontamento, 1999.

STANISLAVS LADUSÃNS, S.J. **Gnosiologia Pluridimensional**. Fenomenologia do conhecimento e Gnosiologia Crítica Geral. São Paulo: Loyola, 1992.

STEINER, R. **O método cognitivo de Goethe**: linhas básicas para uma gnosiologia da cosmovisão goethiana. (Primeira Publicação: 1886).São Paulo: Antroposófica, 2004.

VANCE, C.S. A Antropologia redescobre a sexualidade: um comentário teórico. **Physis, Revista de Saúde Coletiva**, v. 5, n.º 1, p. 7-31, 1995.

BORMUTH, John R. Cloze test readability: criterion reference scores. **Journal of Educational Measurement**, Washington, D.C., v. 5, n. 3, p. 189-196, 1968.

FERREIRA, L. M.; FURTADO, F.; SILVEIRA, T. S. **Advisor-advisee relationship: the multiplier knowledge**. Revista Acta Cirúrgica, São Paulo, v. 24, n. 3, p. 170 – 172, maio/jun. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/acb>. Acesso em 02 de maio de 2018.

STAKE, R. E. **A arte da Investigação com Estudo de Caso**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

11 a 13 JUNHO 2020
IV CONEPI
IV CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO & PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES
conepi.contatosempreendimentos.com.br
CCHLA (UFPB) João Pessoa, PB

DE UMA BOCA PARA OUTRA: O CORPO FEMININO COMO VIA DE PASSAGEM PARA O "TORNAR-SE HOMEM" EM O PRIMEIRO BEIJO

ROJO, Flávia Valéria Salviano Serpa
Universidade Federal da Paraíba (PPGL)
fssalvianofs@gmail.com

RODRIGUES, Hermano de França
Universidade Federal da Paraíba (PPGL)
hermanorgs@gmail.com

RESUMO

Não é de hoje que a masculinidade é vista de maneira fragilizada, seja, atualmente, pela força que há ganhado as discussões de gênero, seja pelo novo lugar que se lhe há dado na contemporaneidade. O fato é que a masculinidade é algo que sempre esteve em questão. No entanto, como afirma CECCARELI (2013) "ainda que o menino deva passar pelas fases do desenvolvimento com seus diversos percalços, a questão do "tornar-se homem" nunca foi objeto de grandes altercações. Entretanto, a clínica nos mostra o quanto este processo é complexo". Em relação aos debates sobre a masculinidade, é de suma importância que estabeleçamos uma diferenciação entre a noção de "masculino" e "masculinidade". De acordo com os aportes teóricos freudianos (1923), acerca do Complexo de Édipo e das Pulsões, nos é possível relacionar o termo masculino a um dos polos dos pares em jogo na satisfação pulsional, entre os quais podemos recordar os esquemas "ativo-passivo, sujeito-objeto, fálico-castrado" e "masculino-feminino". Já o termo "masculinidade" se refere mais precisamente ao processo de identificação que se dá após o período que corresponde ao Complexo de Édipo, e que possibilita ao indivíduo perceber-se e, consequentemente, situar-se como como homem na cultura. No conto *O primeiro beijo*, de Clarice Lispector, podemos observar como o corpo feminino é entendido como via de passajem da puerilidade para a constituição do perceber-se homem. A partir da noção de "masculinidade" atrelada ao entendimento de corpo e sexualidade, pretendemos analisar como se dá o processo de tornar-se homem na obra literária *O primeiro beijo*. Para tanto, utilizaremos os pressupostos teóricos psicanalíticos de Freud (1923) que versam sobre a sexualidade, o masculino e a masculinidade e de Lacan (1958) a respeito da metáfora paterna.

Palavras-chave: Corpo. Masculinidade. Psicanálise.

1 INTRODUÇÃO

O primeiro beijo é um conto de Clarice Lispector que foi publicado pela primeira vez em 1971 e que compõe o livro *Felicidade clandestina*. O conto se constrói na narrativa de um evento que aparentemente seria um evento comum: O início de namoro de um casal apaixonado. Durante uma conversa do casal surge o tema do primeiro beijo, que é o que dá nome ao conto. O rapaz, questionado por sua namorada conta a experiência de seu primeiro beijo ainda menino durante um passeio escolar.

O rapaz descreve que quando, menino juntamente com outros colegas em uma excursão de escola, após um longo percurso dentro de um ônibus e sentindo um calor escaldante, onde todos sentiam sede, o ônibus fez uma parada numa curva na qual se encontrava um chafariz em meio aos arbustos. O menino com a boca seca, correu antes que os outros na tentativa de aplacar a sede e quando deu por si estava com seus lábios colados nos lábios de uma estátua com os contornos de uma mulher e seu corpo em êxtase.

Esse ato que aparentemente é um ato inocente de um menino que busca a saciar sua sede é narrado desde a perspectiva clariciana como um ato de passagem. Na narrativa do conto, os lábios da mulher de pedra que saciam a sede do menino, são também os lábios que o erotizam e que o fazem descobrir a sua sexualidade. A autora, numa narrativa maravilhosamente juvenil que possibilita ao leitor uma leitura muito fluida, nos transcreve a cena como a travessia do corpo masculino da puerilidade ao "ser homem". O conto que está encaixado dentro da literatura juvenil, é ao mesmo tempo, de uma profundidade absoluta no que se refere ao desenvolvimento do menino e à passagem desse menino a homem.

Socialmente, a masculinidade é abordada constantemente como um tema contrário as discussões relacionadas as questões do feminismo, e quando discutida como tema central se vê permeada pela noção do machismo ou pela preconcepção de que a masculinidade equivale unicamente a virilidade. Em contrapartida, há aparecido no cenário das discussões de gênero, a "masculinidade tóxica" e a "masculinidade frágil", o que põe a masculinidade sob a lente preconceituosa de ser algo sempre deformado daquilo que deveria, pelas regras sociais, ser adequado.

Há que considerar-se que a masculinidade é, de modo geral, uma particularidade do que é masculino, e o masculino se relaciona diretamente ao sexo e a gênese. Freud (1923-1925) em seus estudos sobre o desenvolvimento infantil nos apresenta a formação do menino através do Complexo de Édipo. Assim, discutir a masculinidade, é muito mais do que discutir a questões de gênero, mas sim, é discutir formação mesma daquilo que é o humano. A partir deste cenário é que pretendemos estabelecer uma discussão sobre o corpo feminino como via de aquisição da sexualidade masculina.

1.1 OBJETIVOS

No conto *O primeiro beijo*, de Clarice Lispector, podemos observar como o corpo feminino é entendido como via de passajem da puerilidade para a constituição do perceber-se homem. A partir da discussão introdutória que se apresenta no conto sobre a travessia da puerilidade à masculinidade, nosso principal objetivo é fazer uma análise literária do conto a partir dessa perspectiva.

Para isso, temos como noção mediadora, discutir como se dá essa travessia e o que é a masculinidade e como essa masculinidade se constrói. Para que alcancemos este objetivo pretendemos discutir como o corpo feminino se põe neste lugar de via de passagem e de aprendizado para a sexualidade masculina, como esse corpo masculino se constrói e como esse corpo feminino, aparentemente passivo, torna-se corpo provedor do desenvolvimento masculino.

2 METODOLOGIA

Como passo metodológico para o desenvolvimento desta análise, nos norteamos no conceito de pesquisa bibliográfica, tendo em vista que realizamos uma revisão da literatura clariciana na qual utilizamos o conto *O primeiro beijo*, que compõe a obra Felicidade clandestina, como objeto de análise. E também realizamos um levantamento bibliográfico sobre teóricos que aportam estudos que possibilitam a análise proposta.

Assim, contamos com os pressupostos teóricos psicanalíticos de Freud (1923) que versam sobre a sexualidade, o masculino e a masculinidade e de Lacan (1958) a respeito da metáfora paterna. Contaremos ainda com outros aportes psicanalíticos que nos apoiem na conclusão de nossa análise e que se apresentarão ao longo de nosso texto.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A identidade do bebê já lhe é dada antes mesmo de seu nascimento. Os pais e a família são os primeiros órgãos sociais que lhe conferem a criança a sua identidade. Antes do nascimento, seja o bebê, menino ou menina, os pais projetam sobre esse ele as referências que retornam ao gênero. No caso da menina, os pais projetam tudo aquilo que configura a identidade do feminino sobre o bebê,

desde as roupas em cor de rosa, as bonecas e daí por diante, ao longo da infância lhe são ensinados os comportamentos típicos de seu gênero como a fragilidade, a docilidade e a amabilidade.

No caso do menino ocorre o mesmo. Os pais vão dar a esse bebê subsídios para que se construa a sua identidade masculina. Desde a crença de que a cor azul é de menino e de que os carrinhos e as armas são brinquedos de menino; e posteriormente na infância seus pais lhe vão ensinar que meninos não choram, são fortes e ágeis. Sendo assim, a masculinidade é construída na criança, neste caso no menino, sempre partindo do pressuposto de que ser homem implica em ser forte e viril.

> Este primeiro tempo - no qual se marca o 'que se é' no núcleo mesmo do ego e se instalam os atributos que a cultura na qual será inserido o menino, considerados pertinentes para um ou outro sexo - coexiste com o polimorfismo perverso e é anterior ao reconhecimento da diferença anatômica (BLEICHMAR, 2007).

Inicialmente a crença de que o homem tem que ser forte e viril vem da tentativa subjetiva de agradar ou conquistar seu par oposto ou contrário, assim a formação da masculinidade tem em primeiro lugar, o objetivo de ser oposto e diferente, ao seu par e o mesmo tempo conquistá-lo com esses atributos que são hipoteticamente faltantes a seu par. Neste sentido, a figura da mulher é o que permite a este homem, em parte a ser aquilo que se configura homem.

Assim, podemos voltar o nosso entendimento para aquilo que já nos diz a psicanálise, de que o sujeito só se constitui enquanto sujeito em face ao outro. GUIGNARD (1987) a partir de seus estudos nos dá subsídios para afirmar que nos anos iniciais quando o bebê-menino percebe que sua mãe direciona o olhar para o outro na cena paterna e que esse olhar não é o olhar maternal que lhe é dirigido, ele descobre que há um outro tipo de investimento que não o materno. Freud em sua autoanálise, constata a partir do seu próprio exemplo, a percepção do menino a esse olhar fundamentando assim o Complexo de Édipo.

> Um único pensamento de valor genérico revelou-se a mim. Verifiquei, também no meu caso, a paixão pela mãe e o ciúme do pai, e agora considero isso como um evento universal do início da infância (...). Sendo assim, podemos entender a força avassaladora de Oedipus Rex (...), a lenda grega capta uma compulsão que toda pessoa reconhece porque sente sua presença dentro de si mesma. Cada pessoa da platéia foi, um dia, em germe ou na fantasia, exatamente um Édipo como esse, e cada qual recua, horrorizada, diante da realização de sonho aqui transposta para a realidade, com toda a carga de recalcamento que separa seu estado infantil do seu estado atual. (Freud, 1897/1996, p. 316)

Ainda em relação a percepção do menino sobre o olhar de sua mãe direcionado a seu pai, Dor (1989) diz a respeito da metáfora paterna de Lacan:

> A criança descobre que a mãe é dependente do desejo do pai, que o desejo de cada um é sempre submetido à lei do desejo do outro[....]. Lacan nos mostra como a criança vai, a partir daí, se constituir mediante essa operação inaugural a que ele chama de metáfora paterna, e, seu mecanismo correlativo, o recalque originário[...]. Só este recalque originário é suscetível de provar que a criança renunciou ao objeto inaugural de seu desejo. E ela só pode renunciar a ele na medida em que aquilo que o significa tornou-se inconsciente para ela. (DOR, 1989, pp. 50-51).

Assim, a percepção do desejo da mãe direcionado ao pai, convoca a criança a assumir a renúncia ao primeiro objeto de amor perdido, ou seja, a mãe, ocorrendo então a castração. Klein (1981), sobre este processo afirma que:

> essas fantasias de posse do corpo da mãe formam a base das tentativas do menino de conquista do mundo externo e do domínio da angústia ao longo de linhas masculinas. Com referência [tanto] ao ato sexual quanto às sublimações, ele desloca suas situações de perigo ao mundo exterior, onde as supera através da onipotência do seu pênis. (KLEIN,1981, pp. 317-318)

De acordo com os pressupostos de Klein a respeito das fantasias de posse do corpo materno, com o complexo de Édipo que descreve a castração e com a metáfora paterna de Lacan que apresenta a renúncia do primeiro objeto, podemos tomar esses pressupostos da psicanálise para o entendimento de como o corpo feminino é primordialmente uma fonte de aquisição da masculinidade.

A composição da masculinidade na criança está marcada pelo primeiro objeto de amor representado pela mãe. A mãe assim, é o primeiro veículo de aprendizagem sobre a própria sexualidade do menino, e posteriormente concluído o Complexo de Édipo, a criança vai transferir o desejo direcionado a esse primeiro objeto de amor, a outros objetos. Objetos esses, entendidos como suas posteriores relações. Assim, a relação com a masculinidade é também uma relação objetal na qual recai as fantasias sobre o corpo feminino.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao longo da história da humanidade, o corpo da mulher sempre foi uma via de aprendizagem para sexualidade masculina. Os prostíbulos, os cabarés e outros tantos estabelecimentos onde as

mulheres atendiam aos homens com a finalidade do sexo são um demonstrativo do quanto a sexualidade masculina há tomado o corpo da mulher como instrumento para a aquisição da prática sexual. As sociedades, em maior ou menor grau exigem do homem o saber sexual. Espera-se dele a experiência e já no início do conto podemos constatar essa expectativa em relação as vivencias sexuais masculinas.

> Os dois mais murmuravam que conversavam: havia pouco iniciara-se o namoro e ambos andavam tontos, era o amor. Amor com o que vem junto: ciúme.
> – Está bem, acredito que sou a sua primeira namorada, fico feliz com isso. Mas me diga a verdade, só a verdade: você nunca beijou uma mulher antes de me beijar? Ele foi simples:
> – Sim, já beijei antes uma mulher.

Ainda que haja no início do conto o indicativo de ciúme por parte da namorada, há também a espera de que ele confesse suas experiências sexuais, como se do contrário o rapaz defraudara as expectativas da namorada. A arte ficcional nos há apresentado cenas dos séculos XVIII e XIX nas quais eram comum que os pais levassem seus filhos varões aos prostíbulos para que esses aprendessem a prática sexual com as prostitutas como se essa iniciação marcasse um rito de passajem no qual o menino tornava-se homem. Nesta situação as prostitutas não eram vistas como mulheres, mas sim como o corpo da mulher, um preparativo para a virilidade. Assim, o corpo da mulher foi durante muito tempo, entendido como via de aprendizagem para a sexualidade masculina e neste sentido, o corpo da mulher é colocado na qualidade do objeto que provoca o desejo do corpo masculino, mas que não apresenta desejo próprio.

De uma maneira subjetiva o conto nos descreve como se afloram os desejos masculinos de um menino jovem, ainda adolescente, diante de uma estátua com contornos do corpo feminino. A passividade da estátua representa a docilidade esperada do corpo da mulher para permitir-se enquanto instrumento de descoberta para o outro. Descoberta esta que não se refere ao corpo feminino, mas sim, a descoberta de seu próprio corpo pelo menino. A aprendizagem que o corpo feminino permite é a aprendizagem do tornar-se homem.

> Abriu-os e viu bem junto de sua cara dois olhos de estátua fitando-o e viu que era a estátua de uma mulher e que era da boca da mulher que saía a água. Lembrou-se de que realmente ao primeiro gole sentira nos lábios um contato gélido, mais frio do que a água.
> E soube então que havia colado sua boca na boca da estátua da mulher de pedra. A vida havia jorrado dessa boca, de uma boca para outra.

Essa parte do texto clariciano apresenta uma metáfora maravilhosa que corresponde a metáfora dos líquidos e que está marcada pela expressão “de uma boca para outra”. O conto apresenta

a mulher como essa via de aprendizagem que se dá de uma boca para outra boca através desse líquido vivificador outorgado pela mulher. E ao mesmo tempo a metáfora da boca pode ser pensada como representação da primeira fase do desenvolvimento psíquicossexual que corresponde a fase oral. Essa fase é a primeira fase de aprendizagem do ser humano. (Freud, 1905) descreve através da teoria do desenvolvimento psicossexual, como o ser humano vai formando sua personalidade ao longo da infância. Na teoria de Freud, a criança passa por quatro fases que correspondem a fase oral, a fase anal, a fase fálica e a fase genital.

Voltando aos estúdios estudos freudianos podemos considerar que a primeira aprendizagem e as primeiras descobertas do ser humano é pela boca. Lacan ao falar do tecido pulsional que forma o corpo, afirma que esse tecido, ou seja, o corpo é formado por buracos que correspondem às bordas do corpo. São exemplo dessas bordas ou desses buracos, a boca, os olhos, o nariz, o ouvido e o ânus; e por essas bordas ou por esses buracos entram e saem a pulsão.

A boca é o primeiro órgão, ou seja, o primeiro buraco do corpo por onde entra e sai a pulsão. O bebê ao nascer grita, berra, chora; na visão de Lacan, esse primeiro berro, esse grito diante do mundo exterior marca algo que foi perdido, que se escapou do corpo do bebé, ou seja, a saída da pulsão. Assim, a boca é o primeiro órgão por onde entra e sai a pulsão. A primeira saída ocorre com grito do bebê e a primeira entrada corresponde também ao primeiro contato com o outro que se dá através do seio materno.

Durante a fase oral ocorre o primeiro contato com o outro representado pelo seio enquanto objeto e nesta fase tudo que o bebê agarra, sente o impulso de levar a boca, justamente porque essa primeira fase é a fase da descoberta. O menino se descobre homem pela boca da estátua. No conto, podemos observar como esta fase é predominante. Quando fazemos um paralelo entre a fase oral e a descoberta sexual do menino através da metáfora da boca podemos fazer uma comparação no que diz respeito a noção de líquido vivificador. O menino bebe a água que sai da boca da estátua tal como o bebê suga o leite do seio materno. A mulher está na posição daquela que provém a vida, ainda que essa mulher seja de uma extrema passividade no conto, considerando que o que está em jogo no conto a não é a mulher, mas sim a figura da mulher representada pela estátua.

Continuando a exploração da metáfora dos líquidos, estamos, no conto diante de outra possibilidade interpretativa. Podemos fazer um paralelo entre a noção de líquido vivificador e a noção de líquido vigoroso. O líquido vivificador que se apresenta no conto é a agua que jorra da boca da estátua, o qual o menino usa para saciar sua sede tal como o bebê suga o leite do seio materno. Estamos diante da representação da mulher como objeto provedor que sacia os impulsos do sujeito

desejante. Quando falamos de líquido vigoroso, nos referimos ao líquido jorrado pelo corpo do menino.

> Estava de pé, docemente agressivo, sozinho no meio dos outros, de coração batendo fundo, espaçado, sentindo o mundo se transformar. A vida era inteiramente nova, era outra, descoberta com sobressalto. Perplexo, num equilíbrio frágil.
> Até que, vinda da profundeza de seu ser, jorrou de uma fonte oculta nele a verdade. Que logo o encheu de susto e logo também de um orgulho antes jamais sentido: ele…
> Ele se tornara homem.

O conto nos permite a interpretação de que o líquido que jorra do corpo do menino é a ejaculação. A cena descrita no conto apresenta expressões como ‘”docemente agressivo” e “coração batendo fundo” marcando a ação que corrobora com o adjetivo “vigoroso”. O menino é o sujeito desejante, ou seja, o sujeito que expressa desejos e esse líquido se apresenta como produto da ação do desejo do menino. Assim, esse líquido está numa qualidade de vigor daquele que impõe a ação ao objeto. O menino é o sujeito ativo, contrário a estátua que é um ser passivo que doa, e contrário a mãe que é o objeto, o seio percebido como objeto pelo bebê.

A metáfora presente na obra clariciana nos permite fazer um paralelo entre o corpo da estátua e o corpo da mulher como um corpo vivificador. Um corpo que dá vida para além da concepção, mas no que se refere a saciar os anseios do corpo erótico, que é tão vital quanto a concepção mesma. O corpo é zona erógena e o erotismo do corpo é da natureza psíquica do ser humano e não há como desprezar o corpo nem tampouco negá-lo. Negar o erotismo do corpo é negar o próprio corpo e fazê-lo é obriga-lo a inexistência.

Na pratica sexual que envolve o relacionamento com o outro, este outro é indispensável como objeto, porém é necessário ressaltar que para Lacan “não há relação”[139] visto que cada um dos personagens no ato sexual projeta no outro suas fantasias. No conto, a relação estabelecida com o outro, neste caso a estátua se estabelece pela falta. Este outro não diz dele, mas sim do menino.

> [...] se o que Lacan aborda através do conceito da Coisa implica, por um lado, a delimitação de um vazio, na medida em que não há objeto que coincida com o que a Coisa designa, por outro, há também a face do objeto, agora revelada, em que, do modo como se entende concebido na psicanálise – como sempre outro – ele atualiza, na experiência, aquilo de que fala a Coisa (DARRIBA, 2005, p.72).

[139] Lacan, em seus estudos posteriores substitui o termo "isso não funciona" mencionado no seminário 9 (1961-1962), pelo termo "não há relação" para referir-se a impossibilidade de relacionar-se com o outro no ato sexual visto que cada um se relaciona com suas fantasias projetadas sobre o outro.

Quando Derrida discute os estudos de Lacan a respeito da não relação e afirma que o conceito da coisa implica a delimitação de um vazio, vazio este que corresponde ao fato de que na relação, o sujeito desejante toma o outro como objeto e projeta sobre ele suas fantasias. Podemos tomar esse ponto como referência e empregá-lo na análise do conto. O menino em nenhum momento se relaciona com uma mulher senão que ele se relaciona pela falta. Ainda que no início do conto, questionado pela namorada, ele afirme que havia beijado uma mulher. O conto literaliza essa relação com o outro trazendo a estátua, um objeto literal que representa este outro que está na qualidade de objeto. A falta no conto é redundante porque o menino recobre a estátua com suas fantasias que estão destinadas ao corpo da mulher.

Derrida, ainda sobre pensamento de Lacan sobre a "não relação", afirma que a coisa diz dela enquanto a seu papel de coisa. Outra vez podemos tomar esta referência para discutir o texto clariciano. No conto, a estátua não diz do corpo da mulher, mas sim do corpo do menino. Claramente a estátua não é o corpo da mulher, mas é aquilo que o corpo da mulher representa e de igual modo cumpre o papel de via transitiva para o autodescobrimento do menino.

> Estava de pé, docemente agressivo, sozinho no meio dos outros, de coração batendo fundo, espaçado, sentindo o mundo se transformar. A vida era inteiramente nova, era outra, descoberta com sobressalto. Perplexo, num equilíbrio frágil.

Enquanto ao corpo masculino, este é o que, dentro do conto, evidencia a potência sexual, como um corpo desejante.

> Sofreu um tremor que não se via por fora e que se iniciou bem dentro dele e tomou-lhe o corpo todo estourando pelo rosto em brasa viva. Deu um passo para trás ou para frente, nem sabia mais o que fazia. Perturbado, atônito, percebeu que uma parte de seu corpo, sempre antes relaxada, estava agora com uma tensão agressiva, e isso nunca lhe tinha acontecido.

O corpo masculino é posto em evidência como aquele que descobre e disfruta da sexualidade. Neste sentido é correto afirmar que há uma distinção de papeis no que se refere ao masculino e ao feminino. O primeiro assume a posição de sujeito, visto que é ele quem exerce a atividade enquanto que o segundo está posto na qualidade de objeto considerando que este é o receptor da ação do outro.

É interessante também pensar o conto fazendo associações a outras leituras. Neste sentido podemos pensar em uma análise comparativa sobre o corpo feminino a partir da obra *A vênus das peles* de Leopold Sacher Masoch. Nela a presença da estátua também é posta como um objeto representativo do corpo feminino.

> No jardim, no estreito retiro solitário, há uma pequena e sorridente pradaria em que pasta tranquila uma parelha de corças domesticadas. Nesta pradaria existe uma estátua de Vênus, em pedra, cujo original, me parece, se encontra em Florença. A tal Vênus é a mais formosa mulher que vi na minha vida.[...] A Vênus é formosa e quero-lhe tão apaixonadamente, tão dolorosamente, tão profundamente, tão loucamente quanto se pode amar uma mulher; e ela responde a este amor com um sorriso eternamente semelhante, eternamente tranqüilo, um sorriso de pedra. Numa palavra: adoro-a.

O que é interessante de se observar em ambas obras é a posição em que estátua está posta em relação à passividade. Quando nos voltamos para o conceito de ativo e passivo, caímos no pensamento de que o passivo é inativo, e nada mais errôneo. O passivo pode ser bastante demandante em sua passividade.

> [...] Frequentemente, visito de noite a minha fria e cruel bem-amada, ajoelho-me ante ela, apoio a cara sobre a fria pedra em que descansam os seus pés e dirijo-lhe preces.[...] Uma vez, ao voltar para o meu quarto, através de uma das avenidas que conduzem à casa, vi de repente uma forma feminina, tão branca como a pedra, iluminada pela Lua. Tão somente a separava de mim a verde muralha. Pareceu-me que a minha bela mulher de mármore tinha pena de mim e me seguia viva; mas sobreveio-me uma agonia sem nome, o meu coração ameaçava romper-se e deixou de bater.

Direcionando o olhar a cada obra podemos analisar a passividade da estátua em *O primeiro beijo* como uma passividade que doa ao outro, partes de si e que provem esse outro em seu erotismo permitindo que os desejos desse outro se inscrevam sobre si. A estátua em *A Vênus das peles* ainda que tão imóvel quanto a outra, é descrita desde uma percepção da passividade como sinônimo de austeridade impondo ao outro a indiferença que o seduz e o domina. Nesta obra, o corpo da mulher representado pela estátua não provê o outro em nada nem exige nada deste outro, mas a mística de sua existência faz do outro um adorador esperando a que lhe corresponda em sua imobilidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falar sobre as obras de Clarice é um mistério, é um prazer e um desafio. É um misto dos três por que a cada conto, aquele que se propõe à análise literária precisa desvendar os entrelaces. Entrar no texto clariciano é todo um mistério porque é deixar-se perder nos *recobecos* da interioridade humana, nas nuances da subjetividade e a subjetividade humana em si, é um grande mistério. Falar sobre a obra Clariciana, sem dúvida alguma é um desafio porque exige daquele que analisa sua obra, andar em um terreno muito pantanoso, justamente porque a autora toca no mais profundo do que seria

essa subjetividade. Horas o texto nos emociona, hora nos inquieta. Seja como for, é impossível negar a capacidade de Clarice em dizer daquilo que é subjetividade.

Discutir e analisar um texto literário nos põe sempre na posição melindrosa de escolher jogos de palavras como "o texto nos permite interpretar" ou "o texto nos dá esta possibilidade de sentido", porque analisar um texto literário é mergulhar na subjetividade humana para além do que está dito, é invocar também o não dito para compor a cena. Como estudiosos do campo literário temos que ser cautelosos e respeitar o que está escrito no texto, porém fazê-lo não é o mesmo que ser fiel ao que diz o texto. O texto literário diz muito mais do que o que está escrito e neste sentido a psicanálise nos dá meios para que possamos pensar tanto o dito quanto o não dito.

Por fim, estudar e analisar uma obra de Clarice é um prazer infinito porque é enamorar-se a cada linha e em cada entrelinha se descobre algo novo algo, não pensado. O conto *O primeiro beijo* apresenta a descoberta da sexualidade, o erotismo e a masculinidade com muita delicadeza e sofisticação na simplicidade. A análise do conto nos possibilita refletir não somente sobre a construção da masculinidade, mas nos permite principalmente pensar o corpo tanto na qualidade de sujeito quanto na qualidade de objeto para além do *holl* no qual os gêneros são postos. Pensar o corpo é pensar o homem tendo em vista que ele é corpo e é do corpo e sobre o corpo que trata a psicanálise.

REFERÊNCIAS

BLEICHMAR, S. **Paradojas de la sexualidad masculina**. Buenos Aires: Paidós, 2007.

CECCARELLI, P. R. **A construção da masculinidade**. *Percurso*, São Paulo, Instituto Sedes Sapientiae, n. 19, 1998.

CECCARELLI, P. R. **Reflexões sobre a sexualidade masculina**. *Reverso*, Belo Horizonte, Círculo Psicanalítico de Minas Gerais, ano XXXV, n. 66, p. 83-92, 2013.

FREUD, S**. A correspondência completa de Sigmund Freud para Wilhelm Fliess** (1887-1904), Editado por Jeffrey Masson. Rio de Janeiro, Imago, 1986.

GUIGNARD, F. **Le féminin et le maternel.** ***Les Cahiers de L'IPC***, 5, 11-24. 1987.

LACAN, J. (1958). **O seminário, livro 5: as formações do inconsciente**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

31/JUL e 1 e 2/AGO 2020
IV CONEPI
IV CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO & PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES
conepi.contatosempreendimentos.com.br
Evento 100% Online

A EROTIZAÇÃO E O DESEJO DIANTE DO (IN)SUPORTÁVEL: SUBVERSÕES E TRANSBORDAMENTOS DA FEMINILIDADE.

OLIVEIRA, Silvio Tony Santos de Oliveira. Universidade Federal da Paraíba (PPGL)
silviophoenix@hotmail.com

RODRIGUES, Hermano de França. Universidade Federal da Paraíba (PPGL).
hermanorg@gmail.com

RESUMO

Ao longo dos séculos, a histeria se mostrou enigmática e resistente ao conhecimento científico. Desde os egípcios, mas, principalmente, nas culturas greco-romana, a *hystera*, como era conhecida inicialmente, sempre esteve imbricada com a sexualidade feminina, muito embora alguns de seus sintomas não apresentassem relações diretas com tal diagnóstico. Todavia, diante dos olhares perplexos de nomes da medicina clássica, como Hipócrates, esse fenômeno resistia a uma padronização ou suas formas de encenar as insatisfações femininas. No período do medievo, a igreja é incumbida do papel da medicina e, fazendo uso do discurso da salvação, considera os fenômenos histéricos como arquiteturas demoníacas erguidas sobre os pilares de uma sexualidade pecaminosa. Chegado o século XIX, a histeria começa a se desvincular das amarras da ignorância e do estigma marginalizado, a partir dos primeiros estudos de Jean Martin Charcot (1825-1893 e posteriormente com o jovem neurologista vienense Sigmund Schlomo Freud (1856-1939) que através de suas pacientes, estreita os laços entre o fenômeno de conversão e a feminilidade. Freud também se confronta com a irregularidade ou multiplicidades de manifestações sintomáticas, porém propõe a etiologia de tais manifestações a partir da história edípica de cada paciente. Através da interface literatura e psicanálise, propomos refletir acerca da arquitetura da feminilidade da personagem CDL, na obra *A casa dos budas ditosos (1999),* de João Ubaldo Ribeiro. Refletir a respeito de como se estabelecem os enlaces entre histeria e erotismo na estruturação psíquica da personagens é um dos motivos que nos motivam na formulação dessa pesquisa.

Palavras-chave: Literatura. Psicanálise. Histeria

1 INTRODUÇÃO

Ao longo dos séculos, a feminilidade[140] tem se mostrado como algo a ser estudado de acordo com o contexto histórico em que está inserido. O conceito de feminino nas sociedades clássicas, por

[140] A terminologia aqui empregada difere do termo feminismo ou movimento feminista. Feminilidade é o termo psicanalítico para se referir aos conjuntos de pulsões orais, anais, genitais, normalmente com tendência passiva e aspectos socioculturais que referenciam o conceito de feminino.

exemplo, apresenta distorções latentes em relação às visões sobre os estereótipos femininos do medievo, da renascença entre outros momentos históricos. Assim, é bem verdade que, ser mulher no século XIX, não é o mesmo que ser mulher nos dias atuais. Cada sociedade impôs seu modelo ideal de feminino de acordo com suas necessidades e de acordo com os parâmetros do patriarcado vigente.

Nos mais variados contextos sócio-históricos, a histeria esteve amalgamada a imagem do feminino. Nessa perspectiva, o fenômeno histérico esteve imbricado à sexualidade feminina e, na visão da medicina, até meados do século XIX, com o advento da psicanálise, o antídoto para esse mal do útero, como foi denominado desde as culturas greco-romana até o período oitocentista, era o a cópula. O pênis era o remédio receitado na profilaxia desse fenômeno e essa visão perdurou por vários séculos.

Entretanto, contrariamente à propagação de seu possível antídoto, a histeria se mostrou insinuante ao longo do tempo. As múltiplas manifestações somáticas se configuraram de diversas formas, nos mais variados contextos culturais. Essa inconstância, ou melhor, essa falta de linearidade dos sintomas histéricos desafiou a ciência, a religião e até filósofos. Se o feminino era amordaçado e moldado de acordo com as conveniências de cada século, a sintomatologia múltipla da histeria foi a subversão de tais mordaças culturais.

As histéricas de Freud não encenavam, em seus corpos, as mesmas metáforas corporais ostentadas pelas histéricas de Hipócrates, Platão ou até mesmo do Príncipe dos metódicos Sorános de Éfeso (Séc. I). Todavia, o fio condutor da sexualidade perpassa todas essas mulheres. Sendo assim, nossa pesquisa se debruça sobre a obra *A casa dos budas ditosos* (1999), de J. Ubaldo Ribeiro, na qual, vislumbramos o fenômeno histérico como aspecto constituinte da feminilidade da personagem CLB.

Após receber algumas fitas, com gravações, em que a protagonista, de 68 anos, narra suas próprias aventuras sexuais, desde a adolescência, na fazenda dos avós, o autor decide transcrever as narrativas que culminaram na obra, as quais dividem leitores e críticos com relação à veracidade dos fatos. As fronteiras entre o ficcional e real se confundem. A compulsão de CLB em possuir inúmeros parceiros sexuais diz mais do que aventuras eróticas, mas encena uma das múltiplas faces da sintomatologia histérica: a sexualidade compulsiva e exacerbada como forma de sanar as próprias faltas e angústias. Na próxima seção, tecemos algumas reflexões teóricas acerca das relações entre sexualidade e histeria.

1- Histeria e sexualidade: fronteiras entre *Eros e Thanatos*

> *No auge da paixão erótica, a fronteira entre o ego e o objeto corre o risco de se tronar indefinida. (*FREUD *Apud* ETZLSTORFER; NOMAIER, 2017, p. 100)

Como dito, anteriormente, a histeria se caracteriza como um fenômeno que não se manifesta a partir de uma regularidade de sintomas. Essa dificuldade de padronizar essas manifestações desafiaram a ciência ao longo dos séculos. A racionalização não conseguiu, de forma satisfatória, conceituar a *Hystera* de forma fixa e pragmática. Essa constante necessidade, até certo ponto, compulsória, que o homem apresentou historicamente, de definir plausivelmente a histeria, segundo Israel (1995), é vista como mais uma tentativa de moldar, reduzir o feminino a um conjunto ou modelo fechado.

Essa posição da autora nos auxilia nas reflexões no que diz respeito ao posicionamento da ciência, ao longo dos séculos, sobre a etiologia da histeria ligada ao útero como forma de minimizar o caráter enigmático do fenômeno, mas, também, como forma de não reconhecer a fragilidade de um corpo cientifico, dominado por homens, que se mostra confuso e ineficiente em descobrir a origem de toda uma gama de sintomas até então restrita ao feminino. Aceitar a incapacidade de desvendar as brumas da histeria seria, de certa forma, ascender o feminino acima dos homens.

Em *Estudos sobre Histeria* (1895), Freud discorre sobre suas primeiras postulações com relação aos fenômenos histéricos vivenciados através de suas pacientes em Viena. Além das variações sintomáticas que estavam entre estrabismos, desmaios, delírios, afonia, cegueiras, paralisias motoras entre outras, o psicanalista vienense observa, através da hipnose e depois por meio do método da associação livre, que todos esses fenômenos apresentavam uma ligação com alguma experiência ou fantasia de caráter ou conteúdo erótico, normalmente relacionadas com as figuras parentais.

Ana O. foi um dos casos que Freud descreveu nessa obra de 1895. Inicialmente, o psicanalista concebe a jovem de vinte e poucos anos como possuidora de uma grande capacidade intelectual e beleza, contudo criada em uma família de costumes puritanos, Ana O. apresentava uma indiferença a sua vida sexual. O quadro veio a se agravar, outros sintomas como delírios e paralisias dos membros começaram a surgir, após a doença do pai e o impedimento da filha de continuar com os cuidados prestados. Seguindo Freud, com a análise do caso, afirma que ao se colocar como cuidadora do pai, Ana O. ocupava, assim, o lugar e o papel da mãe, com a qual já apresentava um relacionamento conflituoso. Era pela doença, que Ana O. poderia ter o pai e se tornar aquela que ele desejava.

Entretanto, a histeria e o erótico não estabelecem suas imbricações apenas no âmbito dos sintomas de conversão simbolizados ou manifestados no corpo. Durante a relação médico/ paciente Freud observou o desenvolvimento do fenômeno de transferência no qual a paciente transfere,

inconscientemente, para a figura do médico, toda a pulsão erótica recalcada. Sobre isso, afirma-nos Freud:

> O fato do surgimento da transferência em sua forma cruamente sexual, quer afetuosa quer hostil, em qualquer tratamento de uma neurose, embora isso não seja nem desejado nem induzido pelo médico ou pela paciente, sempre me pareceu a prova mais irrefutável de que a fonte das forças impulsionadoras da neurose está na vida sexual... Quanto a mim, esse continuou sendo o argumento decisivo, além dos achados mais específicos do trabalho analítico. (FREUD *Apud* BRITTON, 2012, pag. 40)

A psicanálise se desenvolveu como ciência e, com isso, autores pós-freudianos se debruçaram sobre os fusionamentos entre histeria e os pressupostos psicanalíticos. A histérica se apresenta como uma eterna insatisfeita não apenas nas relações com os outros, mas com relação ao próprio *self.*[141] Essa insatisfação é levada também ao âmbito de uma sexualidade que se apresenta nebulosa e conflituosa, pois pode se dividir, ao mesmo tempo, entre um erotismo exacerbado e um rechaço do mesmo.

A leitura de Nasio (1991) sobre a neurose histérica e sua sexualidade se mostra bem esclarecedora. De acordo com o autor, a sintomatologia histérica apresentaria duas vertentes de conversão que não se excluem, mas que uma se mostra mais latente na subjetividade do sujeito em relação a outra. Uma seria a conversão global que estaria ligada ao corpo todo, ou seja, essa manteria influência sobre a sexualidade/erotismo do indivíduo sobre seu corpo. Outra vertente seria a conversão restrita a uma parte do corpo logo um sintoma que se instala em locais mais específicos.

Ambas conversões teriam em sua etiologia uma angústia arcaica que levaria o histérico a uma dupla conversão e expressão dessas insatisfações inconscientes. Nossa pesquisa apenas se debruçará sobre a conversão global, logo o erotismo do copo, algo que, em alguns casos pode suscitar em um sujeito estigmatizado por um paradoxo, por vezes, inconciliável na sua vida sexual: uma erotização do corpo como um todo e uma certa resistência à erotização das zonas genitais. Entretanto um esclarecimento se faz necessário, em nosso entendimento, sendo assim, deixemos que o próprio Nasio tome a palavra:

[141] Conceito de cunho Winnicottiano que se refere as impressões psíquicas do sujeito sobre o próprio ego, em outras palavras a imagem psíquica sobre si mesmo.

> Deixemos claro, desde logo, que a inibição genital de que falamos se traduz na vida sexual do histérico, não, como se poderia supor, por uma indiferença perante a sexualidade, porém, na maioria das vezes, por uma aversão, um verdadeiro nojo de qualquer contato carnal. A inibição sexual histérica não significa retraimento, mas movimento ativo de rechaço. (NASIO, 1991, p. 44).

Ao contrário do que se pensa no senso comum, a sexualidade humana não se restringe ao contato ou relação sexual através da cópula entre os órgãos genitais. E, com muita perspicácia, o histérico sabe discernir esse equívoco. A necessidade de vivenciar o erótico está latente nas múltiplas pulsões que erotizam as diversas regiões do corpo. A sexualidade é vivenciada, sim, através de um corpo, que encena as mais variadas formas de sedução. *Eros* habita o corpo histérico. Essa é a principal arma na arte de seduzir o outro. Assim, o que ocorre é um rechaçamento das pulsões ligadas a região genital. Algo que acarretaria em dificuldades de obtenção de prazer através das genitálias, aqui jaz *Thanatos*.

Sobretudo, não se torna uma regra única e infalível que o sujeito apresente todos os sintomas histéricos de forma regular e homogênea. Aliás, essa foi a tentativa de Jean Martin Charcot e seus primeiros estudos na Salpetrieré.[142] As conversões sintomáticas estão imbricadas com a história edípica e a subjetividade psíquica do indivíduo, ou seja, podemos vislumbrar sujeitos que podem apresentar um transbordamento libidinal em sua vida sexual, sem apresentar alterações nas pulsões genitais. Logo "é deste mundo sexual infantil, deste mundo inconsciente, desta realidade psíquica, que brotarão os sintomas psicopatológicos e no qual terá que transcorrer a genuína investigação psicanalítica." (MAYER, 1989, pag. 24)

Obviamente, como nossa personagem, do *corpus,* é feminino, doravante, iremos nos ater a sexualidade da mulher na perspectiva psicanalítica da histeria feminina, porém ressaltamos a possibilidade de existência dos sintomas histéricos no masculino. Israel (1995) afirma que a histeria feminina é caracterizada, primeiramente, por uma insatisfação consigo mesma. Apesar de possuir uma capacidade de sedução bastante significativa, a histérica se utiliza desses mecanismos eróticos e de conquista para realizar um engodo das lacunas presentes no seu Eu, lacunas essas que são originárias dos períodos arcaicos edípicos de tenra idade.

[142] O hospital salpetriere se tornou referência mundial nos estudos neuro/psiquiátricos principalmente a partir dos estudos iniciados por Charcot em 1862.

Desta maneira, a neurótica busca uma perfeição, no Outro, que seria “as muletas” para lidar com sua própria falta. Mas que falta seria essa? Para responder a essa questão recorrermos às contribuições da referida autora, mas, principalmente, aos primeiros relatos de Freud com as histéricas, pois “a mulher, diz Freud, é desprovida do pênis. É esse o motivo do sofrimento das neuróticas, o *penisneid,* a inveja do pênis. (ISRAEL, 1995, pag. 106)

Tanto Nasio (1991) como Israel (1995) comungam da ideia de que a histérica sofre por suas fantasias arcaicas com a figura materna, supostamente fálica, ou como o próprio Nasio prefere se referir mãe-falo, que culminam em sentimentos de desilusão e ódio. Ao reconhecer no sexo oposto a presença do pênis/falo, a garotinha reconhece-se como (*des*) aparelhada daquilo que seria a fonte vigorosa de seu poder. A figura materna, também descoberta como não possuidora do falo, algo que gera o sentimento de engodo na criança, é concebida, pela menina, como a culpada de não lhe ter algo parecido com aquilo que o menino ostenta e lhe garante força e o faz se sentir poderoso.

Com relação a esse dilema do Édipo feminino, Freud em *Feminilidade* (1932) utiliza o termo inveja do pênis para nomear tal conflito. Em outro texto intitulado *Édipo,* Nasio (2007) discorda de Freud no tocante a utilização desse termo. Para ele, o termo angústia é mais adequado no complexo de castração do menino, pois esse, sim, tem algo a perder, ou seja, o falo, e a apreensão da perda da fonte de seu poder resultaria em angústia. A menina apresenta, segundo o autor, uma dor de ser enganada pela mãe-falo, que não possui o falo, e não lhe deu um igual. A menina passa por período de desolação, no qual a dor da ausência de algo, que lhe oferte uma identificação, é inevitável. Desde os primórdios, o feminino se confronta com o vazio e o continente obscuro que lhe caracteriza e que surpreendeu Freud.

Através da sensualidade que lhe é intrínseca, a histérica busca, através de suas formas de sedução tanto corporais: sorriso, olhar, formas de andar, entonação de voz ou como adereços: roupas, maquiagens, penteados, a obtenção de um Outro que consegue se transformar metaforicamente em seu falo, adequando-se, assim, momentaneamente, aos contornos da falta, que se encontra nos pilares da *Hystera*.

Assim, o feminino, movido por *Eros e Thanatos* amalgamados e metaforizados na histeria, faz uso de um conjunto de atributos e fatores, com a finalidade de encenar para seu público/pretendentes, um ser perfeito, seguro de si e acima de tudo detentor de uma capacidade sedutora formidável, mas, que, na realidade, possui uma imagem autodepreciativa e insatisfeito. Vale salientarmos que não dimensionamos a histeria apenas em suas circunscrições patológicas como professa a ciência durante séculos. Associarmos *Thanatos* na constituição histérica diz respeito a

busca incansável, que o mesmo impõe ao indivíduo, por caminhos tortuosos, pois todos são fadados ao fracasso, na tentativa de lidar com a tormenta da falta fálica.

Ao que nos parece, se pensarmos em uma relação entre sexualidade histérica e as estruturas do funcionamento psíquico, podemos observar um ego, que desde os primórdios da fase fálica, em uma perspectiva freudiana de formação do Eu, confronta-se com algumas problemáticas. Obviamente, a culpa e a angústia diante do amor inatingível direcionado as figuras parentais leva o ego a se acarear com uma dualidade sentimental contraditória que culmina em levar o indivíduo a amar e odiar o (s) mesmo (s) objeto (s) como bem afirma Nasio (2007). Sendo assim, esse conflito existente no *Eu* se tenciona com um superego tirânico que impõe ao *Ego* a depreciação a si próprio como forma de reparação ou fustigação pelos desejos fomentados e direcionados às figuras parentais em outrora.

A outra questão seria a problemática identificatória peculiar da histérica. Freud (1921) acentua o caráter da identificação do ego, que apresenta uma relação de identificação com outro ego considerado ideal, copiando, assim, os traços que o constituem. Traços esses que podem ser características comportamentais ou sintomas. De acordo com Mayer (1989), durante a trajetória edípica a menina faz uma travessia nebulosa entre os édipos negativo e positivo na qual a relação com esses pais e suas funções simbólicas se tornam conflituosas.

O ego da menina apresenta dificuldades em reconhecer e assimilar as características desses Outros. Os significantes materno e paterno não são internalizados de forma satisfatória e isso acarreta inclusive problemas de identificação do Eu na sexualidade. Segundo Mayer (1989), essa problemática identificatória acarreta, no indivíduo, um reencontro com o desejo incestuoso, a cada relação sexual, como um *Déjà vu* das cenas edípicas primitivas, diferenciando, assim, as relações sexuais genitais de suas relações amorosas.

Conforme discutido, os objetos sexuais, da histérica adulta, encenam suas fantasias primeiras e em cada objeto busca obter novamente a possibilidade, fadada ao fracasso, de obter o falo que lhe foi negado em ambos períodos do Édipo. A seguir, discorremos acerca da sexualidade da personagem CDL e como se arquitetura a problemática da histeria em suas aventuras sexuais.

2- *(Des)* amparo e prazer na angústia histérica: luxuria de corpos arquiteturas de feminilidades:

> Quero que as mulheres fiquem excitadas, se identifiquem comigo, queiram me comer e comer todo mundo que nunca se permitiriam saber que queriam comer, quero criar um clima de luxúria e sofreguidão. (A CASA DOS BUDAS DITOSOS,1999, p. 131)

Transgressiva, subversiva, esses são apenas alguns adjetivos, que, de forma bem limitada, podem caracterizar a personagem CDL. A senhora de 68 anos, segundo a própria, nos apresenta um arquétipo de feminino que vai de encontro com os paradigmas patriarcais vigentes e cristalizados a séculos no mundo ocidental. Uma mulher que, acima de qualquer coisa, rechaça o modelo submisso de mulher e ascende o erotismo feminino acima de *tabus* religiosos, culturais e morais.

A protagonista tem sua origem em um berço familiar, por muito, contraditório em suas práticas e ideais. Criada no seio de uma família de crença católica fervorosa, teve rígida educação na companhia dos avós e pais. Entretanto, a estruturação familiar se apresentava em ruínas com relações de traição da mãe em relação ao pai e por abusos sexuais que a personagem, quando criança, sofria do seu tio. Assim, nesse contexto, ergue-se um modelo de mulher que vivenciando sua sexualidade, vai de encontro aos valores sócias inquestionáveis, e ao fazê-lo, denuncia as estruturas morais deterioradas e hipócritas quanto ao sexo.

Antes de analisarmos as aventuras sexuais da personagem, parece-nos salutar refletirmos acerca do ego da personagem e suas vicissitudes. CDL faz referência constante, em sua fala, à uma amiga que atende pelo nome de Norma Lúcia. A protagonista encontra nessa amiga sua companhia nas aventuras eróticas que vivencia no estado da Bahia. Vejamos como CDL se reporta a referida personagem:

> Mas nunca cheguei a ser como Norminha. Ela era diferente, era realmente completa, sempre tive uma certa inveja dela. Inveja sadia, eu não queria tirar o que ela tinha, queria somente ter também o que ela tinha, ou melhor, ser como ela era. Uma inveja a favor de admiração (...) (A CASA DOS BUDAS DITOSOS,1999, p.51)

CDL, durante seu depoimento biográfico, deixa latente essa identificação marcante com Norminha, como ela mesma chama. Norma Lúcia, é retratada como uma mulher sensual, possuidora de uma habilidade sedutora sem igual. Segundo a narrativa, os homens da cidade se mostravam extremamente atraídos e galanteadores para com a referida personagem. Esta, por sua vez, tinha o poder de conquistar o homem que desejasse.

A feminilidade de Norminha é o modelo de identificação para o ego de CDL que, muito provavelmente, fragilizado no tocante ao processo de identificação com a feminilidade materna, encontra nesse Outro sua referência do que é ser mulher. A feminilidade de Norma Lúcia se transforma no sintoma, no traço do Eu que CDL faz uso para dar contornos a sua própria sexualidade. "A este respeito, Freud postula que "a identificação por meio do sintoma tornou-se assim o sinal de um ponto de coincidência entre os dois egos (...). (GORI, 2007, p.69). Sobre o processo de identificação na histeria, assim se posiciona Israel:

> Se a histérica se volta para as mulheres é porque ela tem uma pergunta a lhes fazer, pergunta que ela própria não pode responder. Ligar-se a uma mulher como um modelo ideal não pressupõe um desejo preciso para essa mulher, mas a esperança de um dia saber viver como ela. (ISRAEL, 1995, p. 109)

É indispensável refletirmos acerca daquilo que, ao longo dos séculos, trouxe uma fama não muito admirada a histérica: sua sensualidade. A mulher histérica, na busca de sua própria identificação, encena as múltiplas faces do feminino. Talvez não exista aforisma lacaniano melhor para definir a histérica do que "A mulher não existe". Verdade! Não existe o conjunto definido. A histeria permite que o indivíduo encene variados papeis, variadas formas de um feminino, que exala erotismo, como na cena em que retrata a sedução da protagonista durante a conquista do seu professor universitário: "E Então eu joguei tudo em cima dele, cada detalhe do vestido, do decote abotoado descuidadosamente, das sobrancelhas, da boca, dos ombros, do pescoço, dos joelhos, dos pés, dos quadris, das pernas, eu sabia, eu sabia tudo." (A CASA DOS BUDAS DITOSOS,1999 p.70). Aqui, o significante da inocente mocinha estudante, mas sedutora, dá os contornos da feminilidade de CDL. Entretanto, lembremo-nos: é no Outro que a histérica busca a confirmação de si mesma. E ainda sobre seu amante ela afirma: "ele preenchia as condições objetivas e emocionais, pronto, falava à minha neurose. (A CASA DOS BUDAS DITOSOS,1999 p.62).

A histeria é um fenômeno, que por ser constituída por múltiplos sintomas, apresenta-se conflitante diante de uma categorização científica que busca normatizar suas várias manifestações. O transbordamento libidinal se exterioriza, como sintoma de conversão, tão quanto as afonias, estrabismos, paralisias, desmaios encenados pelas múltiplas mulheres, ao longo dos séculos, como forma de ostentar uma feminilidade, que se confronta com a estrutura patriarcal vigente nesses contextos sócio-históricos. Não é à toa que, para Kehl (2017), a histeria se apresenta ora como um

refúgio, ora como uma forma de subversão de valores, que aprisionam a mulher em um estereótipo de feminilidade que atende a manutenção da ordem patriarcal.

Sendo assim, além de encenar uma falta, uma angústia fálica, normalmente gerada no período edípico, a histeria transpõe as delimitações de uma patologia e se condiciona como umas das múltiplas facetas da feminilidade. Na personagem, do *corpus,* essa realidade não se distancia desse panorama: CDL ao mesmo tempo que narra suas aventuras sexuais, denuncia a hipocrisia com o qual a sexualidade é vista pela sociedade patriarcal. O desejo erótico da personagem, assim, configura-se como uma reação diante de um conceito de sexualidade ligado à heteronormatividade, ao prazer masculino e ao sexo como procriação.

As cenas a seguir denotam um feminino histérico que, através de seus extravasamentos libidinais, confronta e questiona valores cristalizados do patriarcado: a família, a religião e a relação sexual heteronormativa. O fragmento a seguir descreve uma relação sexual da personagem com seu irmão consanguíneo, ou seja, a consumação do incesto. Vejamos como se desenvolve a narrativa:

> Fiz isso muito (...) eu e uma amiga, por exemplo, curtimos intensissimamente uma noite que passamos com meu irmão Rodolfo e na qual, entre outras coisas, ficamos ambas de rabo para cima, para ele nos penetrar alternadamente. E Rodolfo era Rodolfo, fodeu as duas a noite inteira em todos os buracos e fez questão de não ser grosseiro e esporrou também nas duas. (A CASA DOS BUDAS DITOSOS,1999 p.115)

A bissexualidade é algo bastante marcante na estrutura histérica. Os conflitos arcaicos identificatórios, vivenciados no período edípico, ressurgem, ou melhor, continuam a serem manifestados na sexualidade adulta. As funções materna e paterna, as quais são para o sujeito suas referências de feminilidade e masculinidade, encontram-se, digamos, fragilizadas. Assim como afirma Freud (1905) que a pulsão não é definida pelo objeto, o histérico apresenta uma propensão a viver uma conflituosa identificação quanto a sua própria sexualidade, podendo direcionar sua pulsão erótica para uma bissexualidade.

Outro aspecto é a interdição ao incesto que não se efetivou. Costa (2010) ao fazer referência à teoria lacaniana sobre o Édipo, afirma que a Lei paterna representa, além da inserção do sujeito no campo do simbólico, ou seja, da linguagem, também se configura como a inserção do sujeito na Lei do interdito do incesto. Todavia, ao que nos parece, essa lei, também chamada de Nome do pai, não se efetivou de forma satisfatória para a personagem, principalmente, pela fragilidade como o pai real

é descrito na narrativa. O significante, aqui utilizado por CDL, para contornar sua falta, é o de ser a amante ou mulher do irmão. Na sequência, a cena a seguir metaforiza o confronto entre o sagrado e o profano. Acompanhemos:

> Eu adorava quando podia ir como mulher de padre Pat, porque ele era excelente marido e companheiro (...) ele ensinava as coisas mais escabrosas, fazendo as caras mais inacreditáveis, e eu ali, batalhando pelo Oscar de coadjuvante, aprendi muito com ele também. Às vezes ficava sentada com a boca junto ao pau dele, assistindo transportada a ele bater uma punheta para, na hora de gozar, dirigir o jato à minha boca aberta. (A CASA DOS BUDAS DITOSOS,1999, p. 108)

Obviamente, o deslocamento feminino aqui utilizado por CDL é para a mulher profana que seduz aquele que seria, supostamente, o representante do sagrado através daquilo que o sagrado mais ostenta como virtude: a inocência/pureza. CDL se apresenta como aquela que não possui todas as habilidades eróticas e se coloca como a aprendiz do parceiro. Aquela que deveria ser iniciada. Torna-se redundante afirmar que, mais uma vez, sua sexualidade aflorada se apresenta como questionadora do patriarcardo através de um dos seus pilares: a igreja.

Por fim, muitas passagens poderiam ser utilizadas para comprovar a sexualidade histérica da personagem como forma de questionamento das ideias do patriarcado com relação ao sexo. Obstante, ao que nos parece, todas se mostram, digamos, insuficientes para representar tal viés em sua plenitude. Contudo, uma curta, porém bastante significativa passagem nos direciona no Norte que ansiamos: “A redução é a seguinte, sabe o que é a vida? É foder. A vida é foder. “O meu enunciado é fruto de muita vivência e processamento dessa vivência. A vida é foder, em última análise.” (A CASA DOS BUDAS DITOSOS,1999, p. 140). Assim foder é a forma de dar sustentação as suas angústias e suas dores. Foder é o sintoma que possibilita, através da conquista o do retalhamento do corpo do Outro, a jovialidade e as ferramentas que dão forma e principalmente sustentação psíquica à CDL.

A referida personagem em nada se diferencia, quanto a busca de significantes que ocupam, mesmo que momentaneamente, os vazios angustiosos da alma, de outras personagens femininas da literatura. Assim como CDL, Letícia Fernandez protagonista *de Cem homens em um ano (2004)*, de Nadia Lapa busca em seus parceiros sexuais uma forma de identificação de sua feminilidade. Algo que se mostra recorrente em histéricas clássicas da literatura canônica como Emma, de *Madame Bovary* (1857) e Aurélia, de *Senhora* (1875). Kehl (2017) se posiciona de forma contundente ao vislumbrar através do enigmatismo da feminilidade e suas variantes um deslocamento inerente à sexualidade da mulher que ao fazê-los não se permite ser apenas CDL, Letícia, Emma ou Aurélia, mas um Ser capaz de se deslocar em seus múltiplos significantes.

3- **Conclusão**

Através de um discurso marcado pelo erotismo, o *corpu*s apresenta um arquétipo feminino que busca, na ânsia compulsiva de devorar sexualmente corpos, as sustentações tanto psíquicas como de um modelo de feminilidade. O transbordamento libidinal de CDL se insinua como seu sintoma histérico da personagem. Fato que se efetiva a partir da sua falta fálica, mas, principalmente, como forma de subversão de um modelo de feminino imposto pelo patriarcado e que é rechaçado pela personagem. Assim como outrora, a histeria se imbrica com a sexualidade da mulher a fim de dar vazão às renegações de uma feminilidade aprisionada, não podendo ser visto, o fenômeno de conversão, reduzido ao conceito de *pathos*. Se não vislumbramos no discurso de CDL as manifestações psicossomáticas de outros tempos como paralisias, desmaios entre outros, isso apenas nos diz da complexidade que caracteriza a histeria quanto ao seu estudo. Algo que estigmatizou esse fenômeno por períodos seculares.

REFERÊNCIAS

ISRAEL, Lucien. **A histérica, o sexo, e o médico**. Tradução Celia Gambini. São Paulo, Escuta Ed, 1995.

NASIO, Juan-David. **Édipo, o complexo do qual nenhuma criança escapa**. Rio de Janeiro, Zahar Ed, 2007.

GORI, Cláudia Andrea. **Histeria feminina: a problemática identificatória**. São Paulo, Via Lettera Ed. 2007

MAYER, Hugo. **Histeria**. Porto Alegre, Artes médicas Ed, 1989.

FREUD, Sigmund. **Feminilidade** [1932]. Obras Completas. Rio de Janeiro, Delta Ed. 1958

FREUD, S. **Três Ensaios sobre a Teoria da sexualidade** [1905]. Obras Completas. Rio de Janeiro: Delta Ed, 1958.

FREUD, SIGMUND. **Estudos sobre histeria** [1895]. Obras Completas. Rio de Janeiro: Delta Ed, 1958.

NASIO, Juan-David. **Histeria, a teoria e clínica psicanalítica**. Rio de Janeiro, Zahar Ed, 1991.

ETZLSTORFER, Hannes; NOMAIER, Peter. **Pense como Freud, aforismos selecionados e grandes questões do pai da psicologia moderna.** São Paulo, Cultrix Ed. 2017.

BRITTON, André. **Anna O: primeiro caso, revisitado e revisado** *In* **Freud: uma leitura atual**. Porto Alegre: Artmed Ed, 2012.

RIBEIRO, João Ubaldo. **A casa dos budas ditosos.** Rio de Janeiro, Objetiva Ed. 1999.

EIXO 2: GT 11 - NOVAS TECNOLOGIAS, AVANÇOS EDUCACIONAIS E NOVOS RUMOS EDUCACIONAIS

Apresentação do Gt:

Educação e Informática. Novas tecnologias no ensino. Mobilidade no Ensino. Conceitos e modelos de educação; Utilização das novas tecnologias de informação e comunicação no ensino-aprendizagem. O letramento digital no ensino-aprendizagem de literatura. Robótica, jogos e enfoque teórico-prático sobre o uso de tecnologias móveis (tablets, smathphones, netbooks). Mobile learning: o que há de "novo" para o ensino da educação básica.

Coordenador do Gt:

Dra Ana Carolina Oliveira
Esp. Marcos Tulio Gomes da Silva Junior

31/JUL e 1 e 2/AGO 2020
IV CONEPI
IV CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO & PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES
conepi.contatosempreendimentos.com.br
Evento 100% Online

AUTONOMIA, MOTIVAÇÃO E TECNOLOGIAS DIGITAIS: UM TRIPÉ RELEVANTE NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM

SANTOS, Isabelly Raiane Silva dos
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA)
isabelly.santos@ifpa.edu.br

RESUMO

Como afirmado por muitos autores, a motivação e a autonomia são alguns dos principais conceitos relacionados à cognição. Esses dois construtos desejáveis ao longo do processo de ensino e aprendizagem pode ser alavancado pelo uso de tecnologias educacionais dentro e fora da sala de aula. Partindo desses pressupostos, o objetivo desta investigação é evidenciar a conexão entre tecnologias educacionais, motivação e autonomia. Dentre os objetivos específicos destaca-se: expor a eficácia da utilização de tecnologia educacional em sala de aula e relatar como o uso das tecnologias educacionais contribui na elevação da motivação e fomento da autonomia estudantil. Alguns dos referenciais teóricos utilizados na investigação foram Holec (1981), Sahal (1981), Paiva (2006), Brown (2007) e Dantas (2008). Para a condução desta pesquisa de caráter bibliográfico, foi necessário selecionar indagações surgidas a partir da atuação em campo no Estágio Supervisionado e posteriormente recorrer à literatura proposta por pesquisadores brasileiros e estrangeiros. Diante disso, a partir de um arcabouço teórico, foram expostas ideias almejando estabelecer relação entre as teorias postuladas pelos autores e visando responder às perguntas de pesquisa. Ao final da investigação, foi possível perceber que o aumento da motivação e da autonomia estudantil é diretamente proporcional à utilização de tecnologias educacionais. Sendo assim, essa associação contribui significativamente para que o processo de ensino e aprendizagem seja bem-sucedido.

Palavras-chave: Autonomia. Motivação. Tecnologias educacionais.

1 INTRODUÇÃO

O Estágio Supervisionado com foco no Ensino Fundamental foi realizado no município de Bragança, no Pará, na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Bolívar Bordallo da Silva. O período de observação aconteceu entre abril e maio de 2019.

A partir do contato com os profissionais e discentes que frequentam a escola, foi possível notar como ocorre o funcionamento da Instituição e observar seus pontos fortes e pontos que necessitam melhorar. Dentre os pontos que ainda precisam ser aprimorados, é válido mencionar a falta de recursos tecnológicos na escola. Em outras palavras, tendo em vista o contexto no qual a sociedade está inserida perante um mundo cada vez mais globalizado, ao longo do período no qual o estágio foi realizado, ao invés de promover a autonomia e alavancar a motivação, as tecnologias educacionais ocuparam um lugar extremamente ínfimo no processo de ensino e aprendizagem.

A partir das reflexões teóricas expostas, foram gerados questionamentos os quais guiaram e firmaram-se como alvo da pesquisa. Entre eles: qual a relação entre tecnologias educacionais, motivação e autonomia? Qual a importância da utilização das tecnologias educacionais em sala de aula? De que modo o uso das tecnologias educacionais contribui na elevação da motivação e fomento da autonomia discente?

Além desta introdução, este artigo foi organizado da seguinte forma: na primeira seção, foram apresentados aspectos relevantes relacionados ao referencial teórico. Para isso, foram explorados conceitos de vários autores, entre eles: Dunning (1994), Paiva, (2006) e Dantas (2008). Em seguida, foram detalhados os métodos utilizados durante o processo investigativo. Finalmente, foram discutidos os resultados e algumas de suas implicações para o ensino. A seguir, serão detalhados os objetivos dessa investigação.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

O objetivo geral dessa pesquisa foi estabelecer conexão entre tecnologias educacionais, motivação e autonomia.

1.1.2 Objetivos específicos

Como objetivos específicos, destaca-se: expor a eficácia da utilização de tecnologia educacional em sala de aula e relatar como o uso das tecnologias educacionais contribui na elevação da motivação e fomento da autonomia estudantil.

2 METODOLOGIA

Esta investigação consiste em uma pesquisa bibliográfica a qual foi desenvolvida a partir de indagações surgidas a partir do momento em que foi realizada a atuação em campo da disciplina Estágio Supervisionado – Docência em Língua Portuguesa no Ensino Médio.

A metodologia adotada durante a realização do estágio contou com o desenvolvimento de atividades de reflexão e debates entre alunos-alunos e alunos-professores via Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Além disso, esteve incluído o esclarecimento de dúvidas e a realização de discussões via tutoria com professores do curso e a indicação de referências para ampliação do conhecimento. Por fim, esteve incluída a realização do estágio em campo o qual possuiu como base a observação participativa e a elaboração e desenvolvimento de um plano de aula a fim de ser aplicado na instituição estagiada.

Ao frequentar a instituição de ensino foi observado que a ausência do uso de tecnologias educacionais em sala de aula era diretamente proporcional à autonomia e motivação do aluno. Ou seja, quanto menos tecnologia o professor adotava em sala, menos autônomo e motivado o estudante era. Por isso, foco da pesquisa voltou-se para a investigação acerca da relação estabelecida por estes três construtos no processo de ensino e aprendizagem.

Para conduzir esta investigação, foi crucial recorrer à literatura proposta por pesquisadores brasileiros e estrangeiros os quais abordaram em suas pesquisas temas relacionados às tecnologias educacionais, à autonomia e à motivação. Como consequência, a partir de um arcabouço teórico, foram expostas ideias almejando estabelecer relação entre as teorias postuladas pelos autores e visando responder às perguntas de pesquisa.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta seção foi dividida em três partes: motivação, autonomia e tecnologias educacionais. Na primeira, foram explorados conceitos-chave relacionados à motivação. Na segunda parte, o foco voltou-se para a concepção de autonomia. Na terceira, foram apresentadas noções relevantes acerca das tecnologias educacionais.

3.1 Motivação

A aprendizagem é um processo que envolve muitos aspectos. Crenças, emoções, autonomia e motivação são alguns desses aspectos que podem influenciar a aprendizagem. Dessa maneira, a motivação, é uma abordagem bastante significativa para diversos campos de pesquisa. Desde os anos 60, as pesquisas vêm avançando de maneira significativa, desenvolvendo, em particular, diferentes teorias sobre esse assunto (DANTAS, 2008).

Pesquisadores expuseram que os fatores cognitivos estão relacionados aos fatores afetivos quando se trata de aprendizagem. A maior questão a respeito da motivação é sua natural flutuação e variabilidade. Dörnyei (2000/2011, p. 209) define motivação como [...]

> um estado alerta cumulativo dinamicamente mutante em um indivíduo que começa, direciona, coordena, amplifica, termina e avalia os processos cognitivos e motores por meio dos quais vontades e desejos iniciais são selecionados, priorizados, operacionalizados e desempenhados (com ou sem sucesso).

Nesse conceito, claramente identifica-se o papel do sujeito como gerenciador de todo o processo motivacional. Nota-se ainda que a dinamicidade dessa motivação depende de inúmeros fatores. Além disso, uma de suas qualidades é ser mutável, ou seja, variável. No desenrolar do processo motivacional, ações por vezes simultâneas são assumidas pelo sujeito na tentativa de alcançar o sucesso, o que não é garantido, embora seja favorecido pelo processo motivacional.

Um aluno é motivado quando está ciente de suas decisões e age em direção à aprendizagem emocional e cognitiva. A motivação é significativa, uma vez que o estudante será capaz de desenvolver estratégias eficazes para melhorar suas habilidades.

Seguindo a mesma linha de pensamento de Dörnyei (2000/2001), Brown (2007, p. 85) diz que “motivação é a medida em que você faz escolhas sobre (a) objetivos a serem perseguidos e (b) o esforço que você dedicará a essa busca”.

Alunos motivados obtêm melhores resultados quando estabelecem um objetivo: algo que desejam alcançar. Para fazer isso, eles precisam estabelecer etapas para concretizar suas aspirações. Dantas (2008) também explica que “a motivação é conhecida como um processo dinâmico e flutuante que acompanha a trajetória do estudo de um aluno e que influencia a tomada de decisão e sua execução”.

Seguindo a mesma lógica que Dantas (2008), Dörnyei (2014), argumenta em seu capítulo de livro que a motivação determina a direção e magnitude do comportamento humano ou, em outras palavras, a escolha de uma ação específica, a persistência e o esforço empregado para a concretização

desta ação. Isto é, a motivação é responsável pelo motivo pelo qual os indivíduos decidem fazer algo, por quanto tempo estão dispostos a se dedicarem à atividade e o quanto eles a empreendem.

Segundo Dantas (2008), a motivação pode ser classificada em duas categorias: extrínseca e intrínseca. Um aluno extrinsecamente motivado é guiado por impulsos externos, como uma recompensa. Um aluno que deseja obter boas notas se presenteará ao atingir o objetivo, por exemplo. Um aluno intrinsecamente motivado tem satisfação pessoal ao aprender. Em outras palavras, esse aluno está aprendendo porque gosta e porque não há pressão. Lile (2002) também classifica a motivação nas mesmas categorias. Além disso, o autor diz que ter um aluno intrinsecamente motivado é o objetivo de todo o desenvolvimento motivacional. Esses tipos de motivação, seus benefícios e problemas têm sido alvo de discussões entre os pesquisadores.

3.2 Autonomia

A partir do advento da abordagem comunicativa no ensino de línguas e do declínio da abordagem tradicional em sala de aula, o conceito de autonomia na aprendizagem ganhou notório reconhecimento na sociedade atual. Anteriormente, o espaço para o reconhecimento da autonomia era extremamente mínimo, uma vez que o docente controlava todas as atividades de aprendizagem e os direitos dos aprendizes ficavam limitados à escolha da escola, embora os mais jovens não tivessem voz nem sobre isso, já que essas escolhas eram feitas por seus responsáveis (PAIVA, 2006).

Holec (1981, p. 3) define autonomia como a “habilidade de se responsabilizar pela própria aprendizagem”. Seguindo a mesma linha de pensamento, Benson (2011, p.68) relata que autonomia é “uma capacidade multidimensional que assume diferentes formas para indivíduos diferentes, e mesmo para o mesmo indivíduo em diferentes contextos e em diferentes épocas”. Do mesmo modo, este conceito é relatado por Little (1991, p.4) como

> uma capacidade de distanciamento, de reflexão crítica, tomada de decisões e ações independentes. Pressupõe, mas também requer, que o aprendente desenvolva uma relação psicológica especial como o processo e o conteúdo de sua aprendizagem.

O processo de desenvolvimento da autonomia ganha enorme impulso no momento no qual o aluno aprende a aprender. Assim, esse torna-se cada vez mais curioso e instigado a desenvolver metas e a estabelecer objetivos de aprendizagem. Isso faz com que o estudante passe a aprender aquilo que

deseja, sem mais esperar pelo momento no qual o professor e/ou tutor determina o que os discentes devem fazer.

A visão que o estudante possui acerca do futuro êxito na aprendizagem engloba a preocupação de sempre atribuir o sucesso a causas internas e estáveis (USHIODA, 1996). Por isso, é indispensável a presença de um professor que exerça um papel colaborativo e que procure instigar nos alunos práticas facilitadoras visando o fomento da autonomia estudantil. Dentre essas práticas, é possível citar: encorajamento da reflexão sobre as formas de aprendizagem e a implementação de padrões nos quais a iniciativa parte do próprio aluno.

3.3 Tecnologias educacionais

O termo "tecnologia" foi definido por diversos pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento. Por esse fator, as diversas perspectivas que rondam o termo são aplicadas a distintos campos. Isso influenciou modo como elas são adotadas no cotidiano e a maneira como são abordadas em pesquisas acadêmicas (REDDY; ZHAO, 1990).

Assim, o termo “tecnologia” recebeu várias definições de literatura. De acordo com Kumar, Kumar e Persaud (1999) a tecnologia consiste em dois componentes principais: 1) um componente físico que compreende itens como produtos, ferramentas, equipamentos, projetos, técnicas e processos; e 2) o componente informacional que consiste em gestão, marketing, produção, controle de qualidade, confiabilidade, mão de obra qualificada e áreas funcionais.

Seguindo outra linha de raciocínio, o autor Sahal (1981) estabelece a tecnologia como uma “configuração”. O pesquisador afirma que a tecnologia depende continuamente de um conjunto de processos e produtos determinados e indispensáveis. Os estudos atuais sobre tecnologia a conectam diretamente ao conhecimento. Sendo assim, é dado mais atenção ao processo de pesquisa e desenvolvimento (DUNNING, 1994).

A tecnologia educacional é um processo sistemático e organizado de aplicação da tecnologia moderna para melhorar a qualidade do ensino. É uma maneira de conceituar a execução e a avaliação do processo educacional. Este processo envolve o uso de materiais instrucionais, a adoção de métodos, a organização do trabalho e a adequação do comportamento dos participantes envolvidos no processo educacional (STOŠIĆ, 2015).

A tecnologia educacional se refere a uma área específica de tecnologia dedicada à evolução e ao uso de ferramentas. Elas podem se referir a *softwares* ou *hardwares* e possuem como finalidade aumentar o desempenho geral da educação. Portanto, suas implicações têm a capacidade de influenciar várias partes da vida do homem moderno.

Independente da metodologia que um professor adota, existem muitas tecnologias com a finalidade de aprimorar a instrução e apoiar a aprendizagem. As tecnologias educacionais podem aumentar a capacidade de pesquisa dos alunos e tornar a investigação desses mais realista. Além disso, possibilitam que os estudantes apresentem informações de forma atraente e ainda oferecem acesso a recursos de aprendizado dentro e fora da escola.

Hoje em dia, é esperado que professores e tutores utilizem a tecnologia para transmitir melhor o material do curso. Muitas organizações educacionais oferecem cursos que não precisam mais acontecer em uma sala de aula tradicional. Isso inclui colégios, escolas de idiomas, universidades, empresas e provedores de cursos de treinamento.

Atualmente o papel da tecnologia educacional no ensino é de suma notabilidade devido ao uso das tecnologias da informação e comunicação. Com o auxílio da *internet* e de vários aplicativos para educação a distância, discentes e docentes passam a compreender a vantagem do uso da tecnologia educacional dentro e fora da sala de aula. O maior empecilho diz respeito às escolas e aos professores, que nem sempre são capacitados para o uso da tecnologia na educação e às vezes não estão cientes de seus benefícios.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seção resultados e discussão encontra-se dividida em duas subseções: o estágio e a escola estagiada e a relação “tecnologias educacionais, motivação e autonomia”. Na primeira parte, foram apresentadas informações referentes à execução do estágio supervisionado no ensino médio. Em seguida, foi exposta a relação estabelecida entre tecnologias educacionais, motivação e autonomia.

4.1 O estágio e a escola estagiada

O Estágio Supervisionado é de suma importância na formação docente, por isso, assim como as outras disciplinas acadêmicas, essa também necessita de planejamento. Ele pode ser considerado uma das principais maneiras de associar a teoria à prática. No estágio, passam a ser vivenciadas as discussões textuais, o conteúdo abordado em sala de aula e as teorias estudadas ao longo do processo de formação.

Partindo do pressuposto de que não há uma fórmula mágica sobre como ser professor, é durante a prática do estágio supervisionado, principalmente no momento da regência e aplicação do plano de aula, que muitos futuros professores descobrem sua própria metodologia. Isso faz com que eles revelem seu lado profissional a fim de atuar em sala de aula de modo coerente. Portanto, "o processo educativo é intricado, complexo e amplo. Envolvendo assim, diversas metodologias" (KHAOULE, 2012, p.59).

Uma atividade de estágio supervisionado voltada para cursos de licenciatura constitui em vivenciar a realidade de instituições de ensino através da observação participativa, análise, reflexão e docência na turma estagiada por meio da aplicação de plano de aula. De acordo com o plano de ensino da disciplina Estágio Supervisionado: Docência em Língua Portuguesa no Ensino Médio vinculada ao curso de Licenciatura em Letras, esta possuiu como principais objetivos: analisar material sobre o ambiente educativo no qual será realizado o estágio, elaborar um instrumento de pesquisa relacionado à escola, conhecer a escola e suas especificidades, identificar os diferentes documentos que permeiam o trabalho escolar, tais como, proposta pedagógica, sistema de avaliação, programas e planejamentos, regimento escolar. Os objetivos do relatório desenvolvido foram: relatar as experiências vividas durante o período de acompanhamento da turma e expor as atividades desenvolvidas pelo professor regente.

O estágio foi realizado na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Bolívar Bordallo da Silva, situada na cidade de Bragança, no estado do Pará. A escola oferta atendimento no ensino fundamental II (8º e 9º ano apenas) e no ensino médio no período matutino, vespertino e noturno. No ensino médio, apenas o 3º ano é na modalidade regular, visto que o 1º e o 2º anos são na modalidade integral. A instituição atende um total de 1.141 alunos. Desse total, 12 são alunos em processo de inclusão. O estágio foi realizado no período de abril a maio de 2019 no período matutino, sendo observada a turma M3TR02 do 3º ano do Ensino Médio.

Por meio de consulta ao Projeto Político Pedagógico da instituição e de entrevista com o pedagogo responsável pela escola, que também desempenha o papel do vice-diretor, foi possível

identificar a concepção de educação adotada pela escola quanto à compreensão de ser humano, de educação, de sociedade, do papel do professor e do papel social da escola.

A concepção de educação adotada pela escola quanto à compreensão de ser humano enfatiza o homem como um ser que estabelece inter-relação com o meio social e que busca, por meio capacitações educacionais e de conhecimentos adquiridos, a possibilidade de manter seu poder de inter-relação e de torná-lo eficaz na transformação da sociedade.

Em relação à educação, a instituição compreende a educação e o desenvolvimento do ser humano como uma via de mão dupla. A educação pode ser vista como um meio no qual indivíduos socializam. Através dessa socialização, os indivíduos assimilam e adquirem conhecimentos.

No que tange à concepção de sociedade, esta é concebida como uma unidade empírica na qual diversas instituições e indivíduos interagem uns com os outros a fim de estabelecer vínculos e relações cotidianas.

A respeito do papel do professor, a instituição adota os princípios registrados nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Alguns dos pontos importantes enfatizam como papel do professor: elaborar proposta pedagógica; elaborar planejamento; zelar pela aprendizagem dos alunos; elaborar estratégias de recuperação para aqueles alunos que não obtiveram notas satisfatórias; ministrar os dias letivos de horas-aula e colaborar com atividades entre a escola e a comunidade escolar.

Por fim, o papel social da escola é visto como um dos embasamentos essenciais da formação crítica, ética e social do ser humano. O ensino é compreendido como uma extensão da escola. É nesse meio que as acontecem as primeiras relações sociais fora do convívio familiar. Nesse sentido, ao estudante são proporcionados o conhecimento acerca de novos horizontes e o estabelecimento de inúmeras relações com outros indivíduos, uma vez que o aluno é retirado de sua zona de conforto.

A concepção de ensino adotada e o posicionamento em relação à disciplina Língua Portuguesa é baseada nas relações linguísticas e interculturais da língua-alvo que constituem o objeto de estudo do componente curricular da Língua Portuguesa. O estabelecimento dessas relações amplia consideravelmente as visões de mundo captadas pelos sujeitos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem. Assim, o ensino de Língua Portuguesa e de seus aspectos histórico-culturais se torna um lugar para perceber e dialogar com culturas e códigos linguísticos diferentes e, por meio dessa interação, definir e redefinir os contornos de quem somos. Essa recursividade possibilita aos sujeitos atribuir significados aos modos de ser e estar no mundo.

A escola estagiada existe há mais de 45 anos e é uma das escolas referência da cidade de Bragança, no estado do Pará. A instituição está situada no centro da cidade, próximo a uma das avenidas mais importantes de Bragança. Os alunos que estudam no local habitam diversas zonas da cidade. Alguns moram em bairros centrais, outros residem na zona rural, em comunidades tais como Ajuruteua, Acarijó e Bacuriteua. Por esse motivo, se deslocam até a E.E.E.F.M. Bolívar Bordallo da Silva por meio do ônibus escolar disponibilizado pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-PA).

O ambiente possui um tamanho adequado ao número de alunos, entretanto necessita ser submetido a uma reforma, uma vez que parte do refeitório foi interditado, pois conta com graves problemas estruturais. Um deles refere-se à precariedade nas instalações elétricas.

A instituição, que comporta uma grande quantidade de alunos e possui doze salas de aula, infelizmente é equipada com iluminação ideal em alguns locais apenas. A ventilação é um ponto negativo. As salas não possuem ar condicionado e os ventiladores, que são poucos, não são adequados ao elevado número de alunos por sala.

As condições estruturais do prédio infelizmente não estão conservadas como deveriam. Além disso, há uma quadra poliesportiva dentro da escola que nunca foi construída integralmente. O local é cercado por capim, por isso, é de difícil acesso. Sendo assim, ela não está propícia a ser utilizada. Por esse motivo, não são proporcionadas condições às aulas da disciplina educação física.

Nem sempre a instituição é um local limpo e favorável à aprendizagem. Os alunos são distribuídos igualmente em turmas de 40 alunos, no máximo. As carteiras são dispostas em fila indiana. A mesa e a cadeira do professor são existentes em algumas salas apenas.

A acústica é um ponto negativo. As salas de aula são maiores que o necessário. Isso dificulta a propagação da voz do professor, principalmente quando os alunos também estão falando. Ademais, outro ponto que necessita ser melhorado é a ausência de decoração nas salas de aula.

A escola possui quatro banheiros: dois deles destinados aos alunos e os outros dois, destinados aos profissionais que nela trabalham. Conta com laboratório de informática, laboratório multidisciplinar, auditório, cantina, refeitório, sala dos professores, sala da coordenação, sala da direção, sala para guardar arquivos e secretaria.

No que diz respeito à utilização de recursos tecnológicos, a escola dispõe de um projetor apenas. Este pode ser utilizado pelos educadores, que devem se adequar ao sistema rotativo e reserva-lo com antecedência.

Foi observado que grande parte dos estudantes não possui contato com tecnologias educacionais. Isso ocorre principalmente devido à falta de recursos financeiros para implantação dessas. Por isso, alguns discentes demonstram falta de interesse na aula e baixa motivação. Consequentemente, tornam-se alunos não-autônomos e prejudicam sua própria aprendizagem, gerando consequências negativas para o processo educacional.

4.2 A relação “tecnologias educacionais, motivação e autonomia”

Autonomia e motivação são considerados construtos extremamente desejáveis em um processo de aprendizagem. O primeiro pode ser caracterizado como o controle do aprendiz sobre a própria cognição, observando seus rumos e estratégias adotadas; já o segundo, trata de tudo aquilo torna o aluno motivado. Segundo Dantas e Magno e Silva (2008, p. 150): “autonomia e motivação são uma via de mão dupla rumo ao sucesso na aprendizagem”.

Há uma forte ligação entre a motivação e o desenvolvimento da autonomia estudantil. Sendo o processo de aprendizagem irregular, lento, adaptável e propício a mudanças contínuas, torna-se necessária a existência de estímulos externos para fomentar e impulsionar o êxito. Sendo assim, é estabelecida uma válida ligação entre professor motivador e aluno autônomo. Essa também pode ser estabelecida na relação aluno-aluno por meio da autonomia distribuída, conceito proposto por Paiva (2006), no qual ambos compartilham suas aprendizagens e estabelecem um vínculo colaborativo.

Ushioda (1996) assume que um aprendente motivado é também um aprendente autônomo. Certamente autonomia e motivação são construtos que alimentam um ao outro, engendrando uma aprendizagem bem-sucedida. Dessa maneira, mantendo a motivação ativa, os discentes tendem a se tornar mais autônomos e a buscar maiores conhecimentos a respeito daquilo que os motiva.

No que diz respeito à tecnologia, essa sempre foi um aspecto significativo do ambiente de ensino e aprendizagem. É uma parte essencial e útil na atuação docente, através da qual esses podem usá-la para facilitar a aprendizagem dos alunos e desenvolver a cognição de maneira bem-sucedida. Quando se aborda o tema tecnologia no ensino, a palavra "integração" é crucial, visto que a temática exerce um papel sistemático.

O uso da tecnologia dentro e fora da sala de aula se tornou uma parte importante do processo de aprendizagem. Esta tem sido usada para ajudar e melhorar a cognição e ainda permite que os professores adaptem as atividades a fim de aprimorar as experiências proporcionadas aos alunos. Em

outras palavras, a tecnologia vem ganhando cada vez mais notoriedade no cenário mundial e se concretiza como uma importante ferramenta para auxiliar os docentes a facilitar a aprendizagem de seus alunos.

Com a tecnologia fazendo parte da vida do ser humano, é indispensável pensar em meios para integrá-la ao currículo e incorporá-la ao ensino. Ou seja, essa se torna parte integrante da experiência de aprendizagem. Além disso, ela torna-se uma questão significativa para os professores, que diferente da abordagem tradicional, agora assumem o papel de mediadores e facilitadores da aprendizagem (EADY; LOCKYER, 2013).

Nas últimas décadas, uma das maiores mudanças na educação é relacionada à ideia que os indivíduos possuíam acerca do ambiente da sala de aula. Agora, as paredes não são mais vistas como barreiras que cercam a aprendizagem, visto que essa pode ocorrer fora do ambiente de costume. Esta mudança possui como principal agente as tecnologias educacionais. Como discutido, a era da informação traz uma oportunidade ilimitada para coleta de informações, conexão e compartilhamento de dados por meio da internet e de dispositivos eletrônicos, como computadores, *tablets* e *smartphones*.

Em geral, os alunos têm muito mais conhecimento do que demonstram possuir. Nesse contexto de globalização crescente, o fluxo de informação - isto é, a criação, organização e preservação da informação - é fundamental para a aprendizagem. A tecnologia pode desempenhar um grande papel tanto no acesso à rede social de uma pessoa quanto no fluxo de informações, agindo como um agente facilitador na aprendizagem.

No entanto, Oliveira (2012), relata que apesar de os estudantes serem considerados especialistas em tecnologia digital pelo senso comum, esses, em geral, têm um nível muito baixo de alfabetização digital. Ou seja, eles usam seus celulares e computadores basicamente para socializar e participar de redes sociais. É comum que grande parte dos discentes não consigam tirar proveito máximo dos editores de texto, não saibam preparar apresentações de *slides* adequadas e não consigam criar planilhas de modo coerente.

Partindo desses pressupostos, o autor ainda afirma que esse tipo de conhecimento deve estar no centro de qualquer iniciativa de integração da tecnologia digital na aprendizagem nas escolas, pois pode ampliar a vida acadêmica e profissional dos alunos.

A tecnologia oferece uma fantástica oportunidade para os professores melhorarem as estratégias de ensino para se tornarem instrutores mais eficientes e eficazes. No entanto, enquanto muitos profissionais realizam essa tarefa e se atualizam constantemente e continuamente, outros não

o fazem. Isso contribui negativamente na ampliação da motivação e autonomia estudantil, uma vez que os discentes continuarão a executar um papel passivo na sala de aula tradicional e monótona.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Hoje, os alunos crescem cercados por vários tipos de tecnologia em todos os aspectos de sua vida. Sem dúvidas, imagens vívidas, informações multimídia, aplicativos, jogos e redes sociais fazem parte do cotidiano dos estudantes. A ideia de o professor utilizar tecnologia em sala de aula pode resultar no aprimoramento da qualidade da educação e no desenvolvimento de estudantes mais motivados e autônomos.

A tecnologia está em toda parte e é totalmente integrada à vida cotidiana do aluno, dando a ele conexão com uma imensa quantidade de informações (EGBERT, 2009). O uso adequado dessa tecnologia na sala de aula tem como benefício ajudar a aumentar o desempenho acadêmico dos alunos e dos professores em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino.

No cenário atual, se usada da maneira correta e com precaução, a tecnologia certamente pode propiciar a elevação da motivação estudantil, uma vez que hoje existe uma gama crescente de dispositivos digitais de alta potência os quais conectam a sala de aula à *internet*, tornando a conectividade constante nas novas gerações de estudantes.

Este artigo for desenvolvido a partir de uma pesquisa bibliográfica a qual procurou evidenciar a conexão entre tecnologias educacionais, motivação e autonomia, expor a eficácia da utilização de tecnologia educacional em sala de aula e relatar como o uso das tecnologias educacionais contribui na elevação da motivação e fomento da autonomia estudantil.

A partir do estudo aqui exposto, conclui-se que o processo de aprendizagem autônoma pode ser realizado de inúmeras maneiras, porém, para que este seja realmente eficaz, o aprendiz, principal elemento e alvo deste processo, deve primeiramente sentir-se motivado e consciente de sua capacidade. Esse também precisa compreender que suas habilidades podem e devem ser aprimoradas na medida em que as etapas evoluem. Nesse contexto, as tecnologias educacionais desempenham um papel crucial, pois facilitam o processo de ensino e aprendizagem deixando-o mais atrativo e eficiente.

A maior dificuldade na condução da pesquisa diz respeito à escassez de pesquisadores brasileiros de abordem o tema escolhido em suas pesquisas. Por isso, recorreu-se, em grande parte, à literatura apresentada por autores estrangeiros, principalmente norte-americanos. Essa contribuiu significativamente para o desenvolvimento do referencial teórico.

Por último, menciona-se a necessidade de novos estudos científicos acerca do tema abordado. Estes estudos seriam de grande reconhecimento caso demonstrassem como fazer o uso de tecnologias educacionais em instituições as quais apresentam recursos financeiros limitados, tais como as escolas públicas da rede municipal e estadual de ensino.

REFERÊNCIAS

BENSON, P. **Teaching and researching autonomy**. London: Pearson Longman, 2011.

BROWN, J. **Teaching by principles:** An interactive approach to language pedagogy. Englewoods Cliffs: Prentice Hall Regents, 2007.

DANTAS, L. **Gêneros textuais acadêmicos e ensino da língua inglesa: um caminho para a motivação e a autonomia.** 2008. 174 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal do Pará, 2008.

DANTAS, L.; MAGNO E SILVA, W. Motivação e autonomia para a formação de um novo aprendente e de um novo professor. In: ASSIS, R. (Org.). **Estudo da língua portuguesa e de todas as línguas que fazem a nossa.** Belém: Editora Unama, p. 139-151, 2008.

DÖRNYEI, Z. Motivação em ação: buscando uma conceituação processual da motivação de alunos. In: BARCELOS, A. (Org.). **Linguística Aplicada: Reflexões sobre ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira.** Campinas: Pontes, p. 199-236, 2000/2001.

DÖRNYEI, Z. Motivation in second language learning. In: CELCE-MURCIA, M.; BRINTON, D.; SNOW, M. (Eds.). **Teaching English as a second or foreign language.** Boston: National Geographic Learning/Cengage Learning, p. 518-531, 2014.

DUNNING, J. Multinational Enterprises and the Global of Innovatory Capacity. **Research Policy**, Ontario, v. 23, n. 1, p. 67-88, 1994.

EADY, M.; LOCKYER, L. **Tools for learning: technology and teaching strategies: Learning to teach in the primary school**. Queensland: Queensland University of Technology, 2013.

EGBERT, J. **Supporting learning with technology: Essentials of classroom practice.** Upper Saddle River: Prentice Hall, 2009.

HOLEC, H. **Autonomy and foreign language learning.** Oxford: Pergamon, 1981.

KHAOULE, A. O estágio supervisionado e suas contribuições na formação do professor de Geografia. In: BENTO, I.; OLIVEIRA, K. (Orgs). **Formação de professores: pesquisa e prática pedagógica em Geografia**. Goiânia: Editora da PUC Goiás, p. 57-78, 2012.

KUMAR, V.; KUMAR, U.; PERSAUD, A. Building Technological Capability through Importing Technology: The Case of Indonesian Manufacturing Industry. **Journal of Technology Transfer**, Boston, v. 24, n. 1, p. 81-96, 1999.

LILE, W. Motivation in the ESL Classroom. **The Internet TESL Journal**, Nagoya, v.8, n. 1, p. 1-4, 2002.

LITTLE, D. **Learner Autonomy:** Definitions, Issues and Problems. Dublin: Authentik, 1991.

OLIVEIRA, E. **O conceito geracional de Prensky no contexto da rede pública federal de Minas Gerais:** o caso do CEFET-MG. 2012. 100 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, 2012.

PAIVA, V. Autonomia e Complexidade. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 9, n. 1, p. 77-127, 2006.

REDDY, N.; ZHAO, L. International Technology Transfer: A Review. **Research Policy**, Ontario, v. 19, n. 4, p. 285-307, 1990.

SAHAL, D. Alternative Conceptions of Technology. **Research Policy**, v. 10, n. 1, p. 2-24, 1981.

STOŠIĆ, L. The Importance of Educational Technology in Teaching. **International Journal of Cognitive Research in Science**, Engineering and Education, Aleksinac, v. 3, n. 1, p. 111-114, 2015.

USHIODA, E. **Learner autonomy:** the role of motivation. Dublin: Authentik, 1996.



TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO NO CURSO DE SECRETARIADO EXECUTIVO: O CORREIO ELETRÔNICO NA COMUNICAÇÃO ENTRE PROFESSOR E ALUNO

SANTOS, Rosemary Manoel
Universidade Federal da Paraíba
rosimeryprof2016@gmail.com

SILVA, Josiane Soares
Universidade Federal da Paraíba
josyanesoares2000@gmail.com

SILVA, Wilma Costa
Universidade Federal da Paraíba
wyllmma22costa@gmail.com

CLERICUZI, Adriana Zenaide
Universidade Federal da Paraíba-CCAE/DCSA
azclericuzi@gmail.com

RESUMO

Antigamente o secretariado executivo era conhecido devido sua importância em meio a comunicação, porém com a chegada da tecnologia, o profissional obteve maior destaque em meio ao mercado de trabalho. Mas para dominar essa ferramenta, foi necessário evoluir em meio às mudanças e avanços tecnológicos que ocorreram ao longo dos anos. Com o surgimento do curso de secretariado executivo e sua diferenciada grade curricular, esses mesmos profissionais puderam aperfeiçoar e evoluir suas técnicas secretariais, aprendendo a fazer uso de uma ferramenta importante, conhecida como tecnologia da informação. Com tais apontamentos, o presente artigo foi elaborado para analisar a inserção da ferramenta de TI na vida acadêmica, facilitando a comunicação entre professores e alunos por meio do correio eletrônico/E-mail. O objetivo desse trabalho é apresentar a importância da tecnologia da informação para o secretariado executivo e verificar se o correio eletrônico ainda é o melhor caminho para a comunicação formal entre os professores e alunos. O artigo aborda duas perguntas importante: como os professores e alunos de secretariado veem o correio eletrônico em relação a sua comunicação? Será que o e-mail ainda é o caminho oficial de comunicação entre esses públicos respondentes? Para melhor entendimento o corpo do trabalho está dividido assim: No primeiro capítulo tratamos do secretário executivo e suas atribuições. No segundo capitulo foi colocado em destaque a ferramenta de TI em função do profissional, já no terceiro capítulo tratamos sobre o e-mail, num questionamento eficaz sobre as novas tecnologias e por fim o resultado da pesquisa colocado de forma clara e objetiva para o bom entendimento de toda a comunidade que fizer uso deste material.

Palavras-chave: Correio Eletrônico. Inovações de TI. Comunicação.

1 INTRODUÇÃO

A tecnologia da informação é imprescindível para a atuação de qualquer profissional. Como o secretário executivo lida diariamente com a informação e comunicação, é necessário que ele obtenha capacitação e tenha conhecimento para dominar essas tecnologias.

Os recursos tecnológicos ajudaram o profissional secretário a superar as dificuldades antes encontradas nos trabalhos repetitivos e mecanizados, nos quais a criatividade e a iniciativa não eram valorizados. O profissional secretário, como tantos outros profissionais, foi beneficiado com a entrada definitiva das ferramentas tecnológicas em prol das suas atividades. (RIBEIRO et al, p 12)

Sabemos que é grande o fluxo das atividades desenvolvidas dentro de uma organização que necessita dessas ferramentas para poder desenvolver-se de forma melhorada. Pensando em solucionar alguns questionamentos e dar mais ênfase à produção do conhecimento, no curso de Secretariado executivo foi traçado um plano de pesquisa qualitativa, quantitativa e bibliográfica em que o destaque será Tecnologia da Informação no Curso de Secretariado Executivo: Um estudo de caso sobre o correio eletrônico como forma de comunicação entre professor e aluno.

O objetivo deste trabalho é apresentar a importância da tecnologia da informação para o secretariado executivo e verificar se o correio eletrônico ainda é o melhor caminho para a comunicação formal entre os professores e alunos ou se as redes sociais estão influenciando essa relação.

O presente artigo aborda duas questões importante: como os professores e alunos de secretariado veem o correio eletrônico em relação a sua comunicação? Será que o e-mail ainda é o caminho oficial de comunicação entre esse público respondentes?

Para responder essas perguntas, foi realizado um questionário para averiguar qual a opinião dos estudantes e professores do curso de Secretariado Executivo a esse respeito. Um contexto histórico será mostrado referente a Tecnologia da informação versus o profissional de Secretariado Executivo em função de suas atividades e como é importante esse profissional está preparado para acompanhar essas mudanças trazendo também os conceitos correlacionados entre a profissão e a tecnologia, permeando as atribuições do secretário executivo e como essas tecnologias foram agregando valor aos trabalhos desenvolvidos. A partir desse contexto, será possível visualizar os percentuais de satisfação das pessoas levando em consideração os benefícios trazidos pelos avanços tecnológicos através de dados coletados na pesquisa quantitativa.

Os avanços tecnológicos trazem consigo várias mudanças para maior agilidade do desempenho das atividades como: redigir documentos, organização de arquivos, tramitação de documentos, automatização de processos, enfim, é possível perceber os benefícios trazidos por esse processo de globalização e inovação nas mais diversas áreas de conhecimento e no curso de Secretariado Executivo não é diferente, pois o profissional de secretariado necessita acompanhar e avançar continuamente com essas mudanças.

Portanto as novas tecnologias vêm ganhando dia após dia repercussão e credibilidade, e com elas surgem também às oportunidades de se autodesenvolver para conseguir acompanhar essas inovações.

2 PROFISSIONAL DE SECRETARIADO EXECUTIVO X TECNOLOGIA

O secretário executivo é um profissional que possui diversas habilidades que serão demonstradas em meio a execução das tarefas dentro da organização. Para desenvolver tais atividades com excelência, o mesmo precisa ser qualificado e ter atitudes inovadoras para realizar seu trabalho de maneira eficaz.

Devido a tais apontamentos, podemos constatar que, quanto mais o secretário dominar os mecanismos da tecnologia da informação, mais bem preparado está para exercer suas funções com eficiência. Por isso o profissional busca se destacar no mercado de trabalho através do aperfeiçoamento nas áreas secretariais e tecnológicas, acompanhando as mudanças geradas pela globalização.

Em outras palavras o estudo da tecnologia é também, o estudo da própria atividade do modificar, do transformar, do agir (VERASZTO, 2004; SIMON et al, 2004a). Uma definição exata e precisa da palavra tecnologia fica difícil de ser estabelecida tendo em vista que ao longo da história o conceito é interpretado de diferentes maneiras, por diferentes pessoas, embasadas em teorias muitas vezes divergentes e dentro dos mais distintos contextos sociais (GAMA, 1987).

MCLUHAN (1999), em sua definição que o meio é a mensagem, defende que as consequências sociais e pessoais de qualquer uma das extensões de nós mesmos, constituem o resultado da presença da tecnologia em nossas vidas.

A tecnologia da informação voltada para o profissional de Secretariado Executivo é algo que gera controle e conhecimento à entidade a partir do momento que o profissional domina a máquina e

faz o uso adequado dessa tecnologia para tornar sua praticidade uma aliada no seu ambiente de trabalho.

Antigamente, para que uma correspondência chegasse ao seu destino final, passava por um processo lento e necessitava de uma demanda maior de pessoas. Essa mesma tecnologia foi e é utilizada para auxiliar nas tomadas de decisões, e agora com apenas um clique no mouse a informação chega ao seu destino de forma rápida, segura e sem grande custo.

A definição da tecnologia da informação abrange uma gama de produtos de hardware e software que proliferam rapidamente com a capacidade de coletar, armazenar, processar e acessar números e imagem para o controle do equipamento e processo de trabalho, e para conectar pessoas, funções e secretários tanto dentro da organização quanto entre elas. (ROSINI E PALMISANO, 2014, pág. 131)

A tecnologia da informação representa uma força poderosa para qualquer finalidade por poder reforçar a orientação voltada ao controle/ submissão ou facilitará mudança em uma organização orientada para o comprometimento. (ROSINI E PALMISANO, 2014). Dessa forma o comprometimento do pessoal é de extrema importância para que ao gerir as informações, esta seja mais bem aproveitada em benefício da própria entidade, distribuindo o poder e a informação, promovendo a auto supervisão, proporcionando o discernimento e a inovação, enriquecendo a comunicação.

O uso da tecnologia da informação voltada para o comprometimento aumenta a importância da habilidade individual e a motivação externa.

O papel a ser desempenhado pela tecnologia da informação é estratégico: ajudar o desenvolvimento coletivo e o aprendizado contínuo, tornando mais fácil para as pessoas de uma organização compartilharem problema perspectivas, ideias e soluções. (ORRICO JUNIOR, P.09)

Uma estrutura organizacional, entidade pública ou privada, necessita desta poderosa ferramenta para que seu processo de difusão da informação seja eficiente.

Mesmo com a facilidade do SIGAA (sistema integrado de gestão de atividades acadêmicas), quando a questão é a comunicação entre professores e alunos da UFPB - Campus IV Mamanguape, á comunidade opta pela utilização dos recursos do E-MAIL para dar andamentos a conteúdos e ideias que irão ser compartilhados, movimentando as informações de forma eficiente e sem atropelos.

O correio eletrônico é uma ferramenta que permite levar informação de forma ágil. Mais para dar ênfase a esta afirmação, é necessário verificar até que ponto os profissionais se deixam influenciar

por estas tecnologias, bem como conhecer o histórico social dessa ferramenta para que possamos confrontar com os dados coletados.

Existem ainda os portais de informação que deixam o conhecimento mais próximo da sociedade.

Para Tapscott (1999) a internet muda a forma como bens e serviços são vendidos, por duas razões: “ela torna-se um canal de venda cada vez mais importante, é uma poderosíssima ferramenta de promoção e propaganda a qual ajudará na venda de produto e serviços comercializados por outros meios”.

Não tem como negar a eficácia da tecnologia em todos os meios. A globalização vem demonstrando isso de forma ampla e sem precedentes desde a revolução industrial.

O portal de informação acaba sendo uma das formas tangíveis de informação de gestão do conhecimento da organização, estruturando o ambiente digital e atuando como elemento integrado de acesso à informação e sistemas aplicativos, e integrador, na medida em que aproxima pessoas por intermédio de colaboração em equipes de trabalho. (ROSINI, 2014)

Segundo ROSINI, 2014, plataforma que integra aplicações internas, como os e- mails, gestão de documentos, acesso a sistemas e bancos de dados da empresa em aplicações externas. Assim, esse ramo da tecnologia vem agregar valor significativo ao trabalho eficiente do secretário executivo, bem como a tantos outros profissionais. A tecnologia da informação é algo imprescindível nas relações acadêmicas e profissionais. A união desses dois segmentos, tem o objetivo de demonstrar que os alunos fazem uso dessa tecnologia da informação e o levam para a vivência no seu dia a dia, essa prática agrega valor ao profissional.

Muitas são as vantagens de se ter domínio da tecnologia em quaisquer ramos de atuação, mas o secretário executivo tem por necessidade, além das técnicas secretariais fazer bom uso do TI.

2.1 Funções secretariais frente à tecnologia da informação

Atualmente o secretário executivo é bem mais preparado para participar do processo gerencial das organizações por demonstrar domínio e conhecimento, se tornando cada vez mais proativo, se destacando no mercado bem como do cenário econômico, atualmente influente no dia a dia da empresa.

Pessoas proativas aceitam as responsabilidades facilmente, pois sabem que a essência de seu comportamento não está gravada em circunstâncias nem condições externas. O comportamento é resultado de uma escolha pessoal, fundamentada em valores próprios (NEIVA, p.55), assim quanto menos o secretário esperar, mais autêntico ele pode ser. Por isto é cada vez mais importante ter o conhecimento em suas mãos, para ser proativo sem depender de outros, pois ele enquanto pessoa é capaz de pensar, selecionar o que é prioritário interiorizar a problemática e com seu conhecimento agir no momento propício, otimizando as tomadas de decisões junto ao executivo da empresa.

Na realidade atual das empresas, é preciso que cada funcionário seja protagonista nas decisões dela, ou seja, que saiba refletir sobre a importância de seu papel e imprima seu estilo ritmo, avaliando seus conhecimentos na execução de suas tarefas ou aquela que se propõe a fazer. O fluxo da informação não deve correr riscos em decorrência das incertezas sobre o não conhecimento das tecnologias disponíveis, muito menos na missão de tomadas de decisão erradas ou omissas. (RESTIER, INÊS, p.179).

O secretário detém todas as informações relevantes das empresas, e suas atribuições revelam a organização devida da entidade. Muitos cuidados nas escolhas dessas tecnologias precisam ser feitas do contrário, gastos desnecessários ou perda de desempenho e competitividade podem ser consequência mais imediata. (RESTIER, 2013).

2.2 Ferramenta de ti agregando valor ao profissional

Para entender a funcionalidade das tecnologias na profissão de secretariado executivo é necessário entender os conceitos e diferença de documento eletrônico e documento digital. “Segundo o site do Conselho Nacional de Arquivos (Conarq), a literatura internacional não vê diferença entre documentos eletrônicos e digitais, porém, a tecnologia os distingue”. Neste caso, um documento eletrônico é todo aquele que pode ser acessado e visto por meio de equipamentos que o próprio nome sugere, como filmadora, videocassete, computador, etc. caracteriza-se por ter uma codificação em dígitos binários ou em formato analógico. Já um documento digital, deve ser acessado por um sistema computacional, onde sua codificação é binária. São compostos por planilhas de Excel, músicas em MP3, vídeo em formato AVI, etc.

Com isso, pode-se perceber que todo documento digital é eletrônico, mas o inverso, não é verdadeiro.

Segundo o autor (Spina, 1977), E-mail é uma palavra que é usada em inglês para definir uma transmissão, da mesma forma é utilizado para dar nome ao endereço eletrônico pessoal de cada usuário, seja ele particular ou não. Há relatos de que a primeira mensagem enviada para computadores ocorreu em 29 de Outubro de 1969. Após investigações descobriu-se que essa mensagem seguiu do computador do laboratório de Kleinrock na UCLA para o de Douglas Engelbart, utilizando como suporte a recém-criada rede da ARPA, mas o sistema caiu durante a transmissão. O próprio e-mail como conhecemos hoje, foi inventado por Ray Tomlinson, um programador dos Estados Unidos. Em 1971, o programador usou a ARPANET (a rede de computadores que deu origem à Internet como conhecemos hoje) para fazer envio e leitura de mensagens simples. Ray Tomlinson, que criou o aplicativo SNDMSG, um software extremamente simples, com somente 200 linhas de código, mas que permitia a troca de mensagens entre usuários conectados no mesmo PC. Para adaptar o SNDMSG, Tomlinson usou um protocolo de transferência de arquivos chamado CYPNET. Assim, era possível que qualquer um que estivesse conectado à ARPANET trocasse mensagens, mesmo que não usasse o mesmo PC. E, da mesma maneira, resolveu adotar a "@" para identificar quem e de onde vinham as mensagens. A forma de abreviar Electronic Mail, o e-mail ou Correio Eletrônico, surgiu com o objetivo de auxiliar a comunicação e a troca de informações entre as pessoas, através de sistemas eletrônico de comunicação que permite transmitir, receber e armazenar mensagens que podem conter anexos como figuras, músicas, vídeos, arquivos de textos, arquivos de planilha ou outro arquivo que o computador reconheça. Por ser uma das ferramentas de maior alcance na Internet, os e-mails podem ser enviados para qualquer parte do mundo, podem ser destinados a mais de uma pessoa, possibilitando trocas de informações de forma rápida e eficiente. O usuário pode possuir mais de um endereço eletrônico, basta acessar os diversos provedores existentes, os quais podem ser gratuitos ou pagos.

2.3 E-mail ou correio eletrônico?

O e-mail ou correio eletrônico é uma ferramenta da comunicação além de conhecida, já era utilizada a muitos anos.

Já muito conhecido e utilizado, o Correio Eletrônico é um sistema de comunicação via internet, por meio do qual podemos trocar mensagens escritas com interlocutores espalhado pelo mundo inteiro. O nosso endereço pessoal funciona como uma espécie de caixa postal, que vai

recebendo e guardando as mensagens que recebemos e que ficam arquivadas a nossa disposição para consulta oportuna. (SEVERINO,2009, p.139).

Esse Sistema de comunicação via internet é bastante utilizado dentro das organizações sejam, elas públicas ou privadas. Com a facilidade e a rapidez da internet esse serviço de mensagem ficou ainda mais utilizado pelos usuários no ambiente de trabalho, como forma de comunicação interna ou externa da empresa.

O e-mail não é mais limitado a mensagem de textos simples. Dependendo do Hardware e do Software envolvidos, é possível inserir sons e imagens em uma mensagem ou anexar arquivos contendo documentos de textos, planilhas de dados, gráficos ou programas executáveis. O e-mail viaja pelos sistemas e redes que compõem a internet. Portais de acesso podem receber mensagens de e-mail da internet e entregá-las a usuários em outras redes. (STAIR; REYNOLDS,2006, p.255).

O correio eletrônico tem como função levar as mensagens para os usuários, hoje com a praticidade do e-mail é possível enviar mensagens e nos comunicar com inúmeras pessoas em qualquer lugar do mundo e ao mesmo tempo.

3 METODOLOGIA

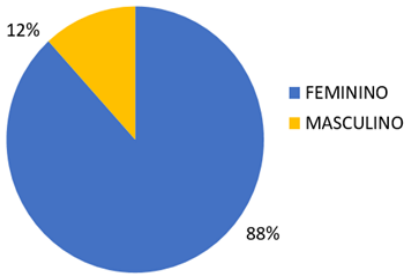
Devido à necessidade de perceber o perfil do secretário executivo e as tecnologias que o cercam de forma ampla e de fácil entendimento, foi traçado uma pesquisa de campo quantitativa, para observarmos os níveis de interferência da tecnologia da informação no âmbito profissional, assumindo um perfil também qualitativo devido à natureza do trabalho, para confrontar a realidade vivenciada no dia a dia dos professores e alunos.

Para a conclusão dos resultados da pesquisa foi elaborado um questionário com perguntas que abordam a importância do uso das tecnologias da informação no curso de secretariado executivo bilíngue fazendo um estudo sobre o uso correio eletrônico como forma de comunicação formal entre professor e aluno, tendo como público alvo 10 professores e 25 alunos de diferentes turmas que fazem parte do curso.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa foi realizada num período de 23 de Agosto à 5 de Setembro de 2017. A amostra é resultado das respostas de 35 pessoas entrevistadas através do Google Forms.

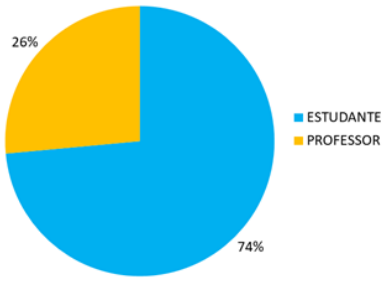
Figura 1: Identificação por sexo



Fonte: Pesquisa realizada, 2017

Dos entrevistados 12% eram masculinos e 88% femininos, o que nos revelam que na área de Secretariado Executivo, a maioria ainda são mulheres, mesmo sendo um mercado em expansão, os homens procuram pouco a formação na área.

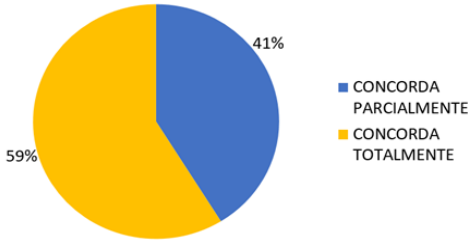
Figura 2: Função dos participantes



Fonte: Pesquisa realizada, 2017

Dos que participaram da pesquisa, 74% eram alunos do curso de Secretariado Executivo e 26% eram professores do curso, do Campus IV, Mamanguape –PB.

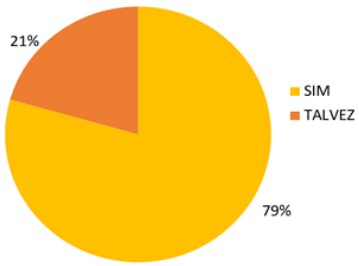
Figura 3: Benefícios da internet e suas ferramentas



Fonte: Pesquisa realizada, 2017.

A amostra revela ainda que 59% dos entrevistados concordam totalmente com a eficácia da internet e como ferramenta facilitadora das atividades realizadas pelos profissionais da área de Secretariado Executivo. 41% concordam parcialmente com algumas ressalvas, pois da mesma forma que traz benefícios, a velocidade com que as tecnologias se modificam deixam o profissional desatualizado, gerando desconforto para os que não se reciclam para acompanhar as novas tecnologias.

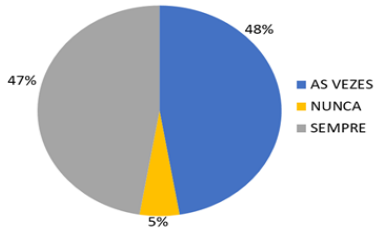
Figura 4: Autonomia e habilidades de manusear o computador



Fonte: Pesquisa realizada, 2017.

79% responderam que sim, mas nem sempre esta realidade condiz com o dia a dia das organizações. Entende-se que para ser um bom secretário, minimamente deve-se ter o domínio do office para agilizar os trabalhos e manter a ordem no ambiente, este é um requisito prévio para a função, que chega a ser um obstáculo na hora da contratação, caso o profissional não o tenha. Já 21% não tem segurança no domínio do computador e isto influencia no desempenho de suas atribuições.

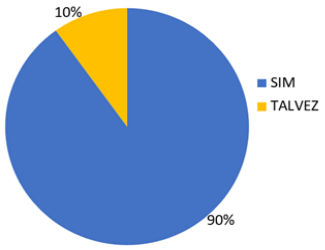
Figura 5: Você utiliza o correio eletrônico na sua relação de professor e aluno?



Fonte: Pesquisa realizada, 2017.

95% dos entrevistados utilizam o correio eletrônico nas suas relações de professor e aluno e vice e versa, assim podemos constatar que o e-mail é uma ferramenta de TI que vem facilitar a conversação e agilizar as atividades acadêmicas tanto no curso de Secretariado Executivo como nos outros cursos do campus. 5% ainda não o utilizam, são mais conservadores e ainda não deixaram a tecnologia tomar espaço na sua vivência acadêmica.

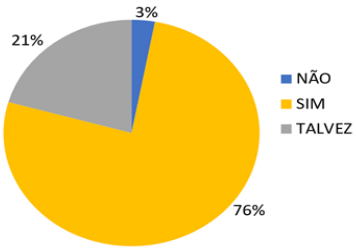
Figura 6: Você se considera aberto (a) as mudanças tecnológicas?



Fonte: Pesquisa realizada, 2017.

A globalização traz um processo tecnológico que muda a cada instante, nesta perspectiva, 90% dos entrevistados se consideram abertos às mudança s e aprendizagem trazidas pelos avanços tecnológicos. Apenas 10% se diz não está preparados totalmente.

Figura 7: melhor caminho para a comunicação formal?



Fonte: Pesquisa realizada, 2017.

Ao questionar os 100% dos entrevistados sobre a correspondência através do e-mail ser considerada importante, 76% considerou o e-mail o melhor caminho para a correspondência formal, 21% considerou em parte e 3% não o considera para correspondência formal, prefere o protocolo presencial.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto neste trabalho fica claro a importância das ferramentas tecnológicas para o bom desempenho das atividades relacionadas às funções secretariais. Os estudantes que contribuíram para a pesquisa foram de grande valia na construção dos conceitos aqui colocados além dos professores que colaboraram para o bom desempenho dessa pesquisa. Assim, conforme com o resultado dos colaboradores da pesquisa, percebemos que o e-mail ainda é o melhor caminho para a comunicação formal entre as pessoas e que ele influencia positivamente na vivência acadêmica como um todo e que os estudantes levam esse conhecimento para a vida profissional, pois as disciplinas apresentadas no curso de Secretariado Executivo utilizam este método de correspondência que facilita a aprendizagem e faz com que o alunado se esforce para dominar as tecnologias a que são apresentados. O Curso de Secretariado Executivo ainda tem muito que melhorar, mas atualmente, vem desenvolvendo seus trabalhos de forma significativa, formando e colocando no mercado, profissionais capacitados e com domínio das ferramentas tecnológicas em função das organizações.

Abrimos precedentes para aprofundamento do estudo neste tema, já que algumas questões foram levantadas, para posterior estudo de causa. No contexto geral, a comunidade acadêmica vê o TI como uma ferramenta eficiente em todos os ramos de atuação profissional e em secretariado executivo não é diferente.

REFERÊNCIAS

ENTENDA a diferença entre os documentos eletrônicos e digitais. **Brasão Sistema**. 12 de nov. de 2014. Disponível em: https://brasaosistemas.com.br/blog/entenda-as-diferencas-entre-os-documentos-eletronicos-e-digitais/ acesso em 20/08/2017 as 14:27 horas

GAMA, R. A. **Tecnologia e o Trabalho na História**. São Paulo: Nobel Edusp (Livraria Nobel S.A. e Edusp). 1987.

GUEDES, Fernanda. Da origem do correio postal ao surgimento das mensagens eletrônicas. **Mídias Digitais** ,1 de nov. de 2011. Disponível em :https://infnetmidiasdigitais.wordpress.com/2011/01/11/da-origem-do-correio-postal-ao-surgimento-das-mensagens-eletronicas/ acessado 20/08/2017 as 14: 57 horas

MCLUHAN, Marshall – **Os Meios de Comunicação como Extensões do Homem (Understanding Media)**.12ª ed. São Paulo: Cultrix, 2002.

NEIVA, E.G. **As novas competências do profissional de secretariado** -2 .ed- São Paulo:IOB.2009..

ORRICO JUNIOR, Hugo. **Pirata de Software**/ Hugo Orrico Junior. prefácio Marcos da Costa: apresentação Francisco Paletta.--2ªed.--são Paulo: ed. do Autor. 2004

PALMISANO, Angelo; ROSINI, Alessandro Marco**. Administração de sistema de informação e a Gestão do conhecimento**. 2.ed., São Paulo: Cengage Learning, 2014.

RESTIER, I **A tecnologia como patrimônio empresarial**. São Paulo. editora: Ser mais Ltda , 2013.

SEVERINO, A.J**. Metodologia do trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2002.

SPINA, Segismundo. Introdução à edótica. São Paulo, Cultrix/EDUSP, 1977. p. 30-31.

STAIR. M. R: REYNOLDS.W.G. **Princípios de Sistemas de Informação**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

TAPSCOTT, D. **Geração digital: a crescente e irreversível ascensão a net.** São Paulo: Makron Books, 1999.

VERASZTO, E. V. Projeto Teckids: **Educação Tecnológica no Ensino Fundamental.** Dissertação de Mestrado. Campinas. Faculdade de Educação. UNICAMP. 2004.

31/JUL e 1 e 2/AGO 2020
IV CONEPI
IV CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO & PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES
conepi.contatosempreendimentos.com.br
Evento 100% Online

A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA COMO PRÁTICA DA GOVERNAMENTALIDADE

MELLO, Nancy Rigatto
Universidade São Francisco
nrigatto10@gmail.com

MASCIA, Marcia Aparecida Amador
Universidade São Francisco
marciaaam@uol.com.br

RESUMO

A modalidade de ensino a distância EAD se pensarmos, já na Antiguidade, existiam iniciativas de troca de conhecimentos entre as pessoas que podem nos revelar indícios dessa modalidade de ensino, atualmente é um meio de inclusão social que, por se utilizar da tecnologia se tornou mais acessível e que na realidade implica na manutenção da governamentalidade . Este trabalho, parte de uma pesquisa de doutorado em andamento, tem como objetivo apontar os modos de objetivação e subjetivação e se pauta nos estudos foucaultianos que emergem nas falas de dois graduados em pedagogia na modalidade EAD.

Palavras-chave: Pedagogia. Governamentalidade. EAD.

1 INTRODUÇÃO

O movimento de mudança no aspecto educacional acompanha o histórico brasileiro, às vezes imperceptível e até mesmo velado por olhares conservadores. Isto é, a EAD vem ganhando espaço há mais de um século, engatinhando conforme a abertura da sociedade para a sua implementação e, também, se ajustando às necessidades educacionais que sofrem, desde sempre e até hoje, divergentes opiniões que dificultam uma visão inclusiva sobre meios alternativos de práticas e projetos de educação no Brasil.

Contudo, com o crescimento da população, das instituições de ensino, da abrangência dos meios de comunicação virtuais, juntamente à necessidade decorrente que todas as áreas sentem em

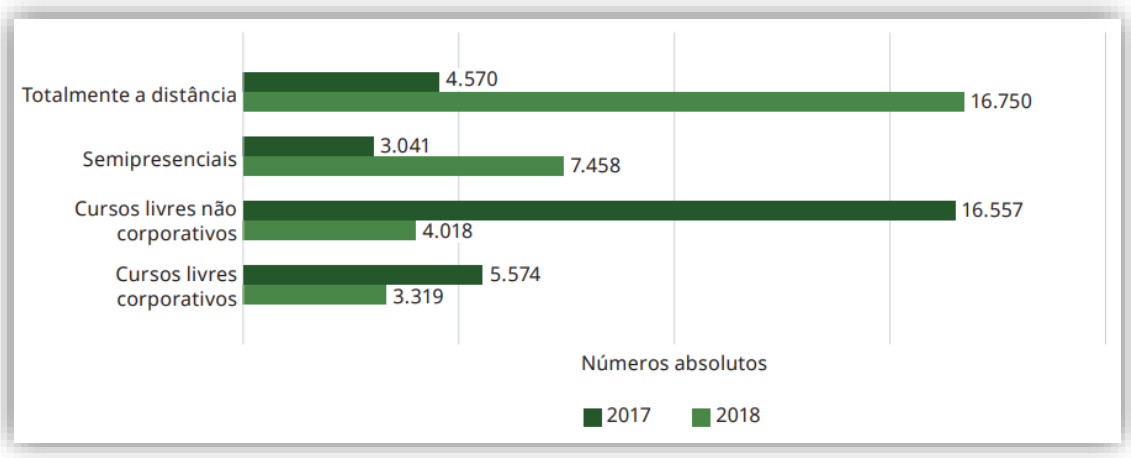
alinharem-se à velocidade com a qual se deve alimentar o engajamento profissional e a otimização do tempo disponível para as atividades cotidianas, a EAD tem conquistado cada vez mais espaço e consideração pelo aluno que busca a formação universitária.

Há, também, a conjuntura econômica atual (iniciada no século passado) com base em otimização de tempo, acessibilidade educacional, custos estruturais e operacionais das instituições de ensino, além do direcionamento da comunicação através de meios eletrônicos e, posteriormente, digitais, os quais incentivaram a aceitação da EAD como recurso atrativo para a Educação. A maioria das instituições de ensino a distância teve início de suas atividades no modelo presencial. O próprio histórico de crescimento da EAD, combinado à LDB e suas aplicações durante o decorrer dos cursos, mostrou que houve diversas adaptações do ensino presencial para o ensino a distância e semipresencial.

A cultura comporta o tempo de novos hábitos se tornarem parte da sociedade, conforme a assimilação da novidade por parte dos professores e alunos nas mudanças das dinâmicas em aula. Neste caso, a adaptação ao mundo digital, às limitações de visão dos alunos em telas, ao invés do contato mais próximo, da necessidade de mais autonomia nas pesquisas e realização de tarefas, por exemplo, são fatores que exigem mudanças comportamentais nos indivíduos, os quais acarretam em mudanças sociais entre grupos e, consequentemente, no coletivo.

Este período entre o hábito e a cultura, portanto, foi permitido através da consolidação anterior engendrada pelas instituições de ensino. A credibilidade de uma universidade, somada ao baixo custo da EAD e as consequentes aberturas de tempo com o descarte do deslocamento até o local de estudo, após alguns anos incorporaram o sistema a distância ao sistema presencial, como podemos observar no Gráfico 1, a seguir:

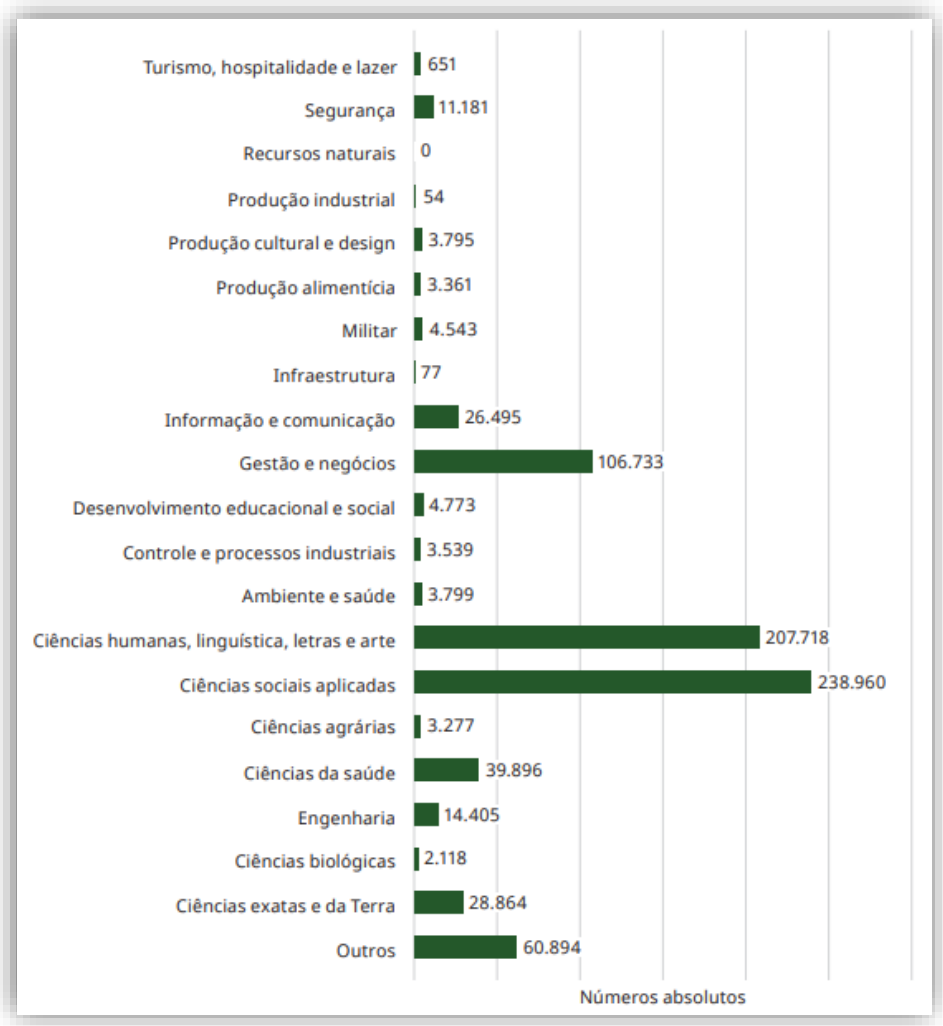
Gráfico 1 – Quantidade de cursos oferecidos em EAD no Brasil – 2017-2018



Fonte: ABED (2019)

É nítida a diferença de crescimento dos cursos oferecidos a distância, quando comparados com as outras modalidades. De acordo com o Censo EAD.BR (ABED, 2019, p. 56), houve "um aumento significativo na oferta de cursos regulamentados totalmente a distância (que passaram a 16.750), em oposição à oferta de cursos livres, que teve um grande decréscimo (restringindo-se a 4.018)". Já vimos os comparativos de ofertas de cursos e ingressos na EAD e entendemos que houve um aumento considerável nesta modalidade de ensino. No entanto, uma pergunta que pode surgir é referente às áreas de estudo mais procuradas no ensino a distância. Sabemos que alguns tipos de tarefas, especialmente aquelas que dependem de laboratórios e outros locais específicos, dependem de uma estrutura com recursos direcionados ao aprendizado de ferramentas cruciais para o desenvolvimento de determinada área de atuação. Outras áreas, não têm a mesma necessidade.

Gráfico 2 – Matrículas em EAD por área de conhecimento – 2018



Fonte: ABED (2019)

A enorme diferença do número de matrículas nas áreas de ciências sociais aplicadas (238.960), ciências humanas, linguística, letras e arte (207.718), em comparação com as outras áreas de conhecimento, demonstra que as áreas voltadas para o estudo de humanas tendem a ter maior aceitação por parte dos ingressantes, sendo que a área de negócios (106.733) também ganha relevância, mesmo tendo quase a metade do número de matrículas que sua antecessora no ranking.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Apontar como as tensões entre biopolitica e necropoltica emergem nas falas dos sujeitos entrevistados subjetivando-os.

1.1.2 Objetivos específicos

A pesquisa tem como objetivo, um olhar aprofundado sobre a identificação do controle do poder na situação atual, considerando a educação como o pilar da transformação de professores graduados em Pedagogia na modalidade de ensino a distância atravessados pelo conceito da governamentalidade.

2 METODOLOGIA

A fundamentação teórica será estudada mediante uma abordagem do discurso na linha francesa pautada em ideias de Michel Foucault, procurando indicativos de formação no campo educacional para entender os modos de objetivação e subjetivação dos sujeitos entrevistados.A escolha dos sujeitos entrevistados são de uma universidade sediada em São Paulo que conta, atualmente, com cerca de 32 mil alunos que frequentam cursos de graduação, pós-graduação lato sensu nas modalidades presencial e a distância , stricto sensu, além de cursos de extensão. A visão da Instituição é “Consolidar a posição de liderança no Ensino Superior em todas as áreas de conhecimento em que atua, formando o maior número de profissionais diferenciados, por meio da excelência acadêmica, inovação e internacionalidade”. A entrevista se deu com dois estudantes graduados na seguinte forma: uma estudante face a face onde a entrevista foi transcrita e a outra através de perguntas respondidas por email.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

É entendido que Foucault contribui com grande relevância para pesquisas no campo da Educação, apesar de que, no Brasil, ainda é considerada pouca a profundidade sob a perspectiva

foucaultiana. Para Foucault, o sujeito vai sendo constituído, ele não existe a priori. A constituição do sujeito depende das relações de poder-saber às quais está submetido em um determinado momento histórico, objetivando-o ou subjetivando-o. A objetivação e subjetivação estão interligadas, sendo a primeira o modo como as formas de poder constituem os sujeitos em corpos dóceis e úteis em uma determinada época e a segunda como os sujeitos se constituem como sujeitos de sua própria existência, de modo ético e estético. A análise da entrevista aponta que o professor não se percebe exercendo na EaD a função de docente tanto quanto na modalidade presencial, e sim mero reprodutor de conteúdos e atividades predeterminados, sendo substituído pela tecnologia. O distanciamento físico e a falta de interação do aluno também foram apontados como impeditivos da aprendizagem.

Será essa condição imposta na Educação como fator determinante ou o paradigma está em desconstrução para a abertura de equanimidade de poder, considerando que a inclusão social e, consequentemente, o ensino a distância promovem uma nova forma de relação com o poder?

Estudante graduada entrevistada 1

> Vitória 39 anos
> -Vamos falar um pouquinho sobre o curso EAD, o que você achou do curso?
> Puxa foi uma surpresa , porque não tinha ideia de como era, fiz porque tinha muita propaganda e pensei que não teria gasto com alimentação e nem com transporte e poderia estudar como quisesse e ainda tinha bolsa o que foi importante.

Baseado neste sujeito Foucault distinguiu o contexto de governamento do que representa o núcleo centralizado de poder na sociedade, ou seja, o Governo, para identificar a forma com a qual as organizações são estabelecidas com base em uma mentalidade de governança. A governamentalidade foi infiltrada como uma manifestação do biopoder assimilado em todos os núcleos humanos, independente dos títulos ou posições sociais, simplesmente por se tratar de uma metodologia de sustento do biopoder.

> Ao fundir o governar *(gouverner)* e a mentalidade *(mentalité)* no neologismo governamentalidade, Foucault enfatiza a interdependência entre o exercício do governamento (práticas) e as mentalidades que sustentam tais práticas. Em outras palavras, a governamentalidade pode ser descrita como o esforço de criar sujeitos governáveis através de várias técnicas desenvolvidas de controle, normalização e moldagem das condutas das pessoas (FIMYAR, 2009, p. 38 apud LEITE, 2015, p. 51).

A concepção do biopoder individual é o que sustenta, ironicamente, a governamentalidade – uma coisa alimenta a outra em um ciclo vicioso. É irônico, uma vez que o biopoder sentido por indivíduos que não possuem, de fato, um poder mais evidente sobre a população, é um poder subordinado a poderes de maior peso. Portanto, a governamentalidade alimenta a sensação do biopoder individual e, com isso, a ideia de que há um controle exclusivo sobre o próprio caminho.O que acontece, a partir dos estudos de Foucault, é que o biopoder necessita ser mantido para existir, isto é, o *status quo* está sempre vulnerável e, sendo assim, a manutenção do poder deve ser periódica. Para tanto, considerando a sagacidade da mente humana, com o passar das experiências, as oposições ao poder se fortalecem, induzindo a criatividade nos recursos desenvolvidos para a sustentação do biopoder.

A Educação é o fundamento inicial de toda a concentração do biopoder. É onde ingressamos a nossa jornada ao conhecimento e ao autoconhecimento. E como tratamos de ser educados em casa e na escola, para começar, se faz de extrema importância que a governamentalidade esteja instalada nos núcleos familiares e nas instituições simultaneamente. É o ciclo vicioso atuando de maneira sutil, entre os valores morais exigidos de nós desde que nascemos dentro da visão de hierarquia familiar e social.É às vezes cruel perceber filhos resignados por seus pais, sem terem a oportunidade de compreender o que está movendo muitas vezes as ordens que obedecem no dia a dia. O abandono sentimental de um pai ou uma mãe por um filho acontece nas famílias mais unidas, enquanto estamos lutando por melhores condições de pensão alimentícia ou presença física como fator primordial.

A questão é que a governamentalidade está (e talvez sempre esteve) a tal ponto que os filhos devem ser vantajosos para a manutenção do biopoder dos pais. A esperança de que muitas famílias possam ressignificar essa situação generalizada também existe, porém é um fator determinante a injeção de biopoder nos pequenos núcleos, sejam eles originados por laços afetivos ou de negócios. O descarte é presente em muitas relações pessoais e a substituição de pessoas que não correspondem às expectativas individuais por outras que produzam resultados se tornou uma alternativa de sobrevivência aceitável.

Com o biopoder, consequentemente há a biopolítica. De acordo com Leite (2015, p. 61-62):

> Como em muitos casos não se consegue ter o controle total, a previsão exata, como o da varíola ou da safra na agricultura, estabelece-se uma norma, uma média, uma possibilidade, um índice que deva ser atingido ou suprimido, um ponto em que a crise não seja considerada perigosa e, assim, quando se estiver fora deste nível seguro torna-se necessário uma intervenção, para se alcançar a normalidade, o esperado, o sonhado. O que se procura fazer com a norma é mantê-la em níveis socialmente e economicamente aceitáveis, em um processo de naturalização dos acontecimentos.

No cenário biopolítico, são realizadas diversificadas medidas de prevenção para assegurar o controle da população ou, melhor dizendo, o controle do caos e do biopoder. Os discursos sobre a dedicação à Saúde, à Educação e à Segurança servem para a crença de que existe um retorno prestado aos cidadãos pelos impostos pagos. No entanto, a manutenção da governamentalidade é estabelecida de maneira poética, como é possível visualizar no decreto de Nilo Peçanha de 1909 sobre as Escolas de Aprendizes Artífices para o Ensino Profissional, onde foi feito o seguinte discurso de introdução:

> Considerando: que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência: que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo technico e intelectual, como faze-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à Nação (LEITE, 2015, p. 88-89).

De acordo com Leite (2015, p. 89):

> Como tática um novo regulamento foi criado, o decreto, que vai mobilizar um conjunto de instituições para fazerem com que se restaure a normalidade, ou seja, a escola funcionando como um dispositivo de segurança para conduzir a conduta dos indivíduos da população. As legislações permitem estabelecer um controle, uma regulação de acordo com interesses políticos e de grupos hegemonizados, de redes corporativas. O poder se exerce em rede e as regulamentações legitimam esse jogo de poder.

Estudante graduada entrevistada 2

> Rose 31anos
> Você tinha experiência com a tecnologia?
>
> Não, tinha celular e nem tinha computador , achei que podia até fazer as atividades nele como falavam, mas foi impossível não conseguia nem assistir aula ,ele travava.
>
> E como você fez?
>
> Comprei o computador da minha patroa , trabalho fazendo faxina.

A utilidade profissional é, de fato, o maior interesse da governamentalidade desde o século passado, em vista de que a roda do capitalismo continue girando. Desde que o trabalho escravo foi extinto e o trabalho livre passou a ser promovido como forma digna e de direito de todos, a manutenção do biopoder se concentrou neste quesito como uma oportunidade de incentivo ao "homem livre" de dedicar agora a sua vida ao trabalho para se sustentar, assim como à sua família, enquanto boa parte do consumo de suas necessidades é destinado ao sustento dos núcleos de poder sobre ele.

É quase como uma substituição da escravidão por um título mais moderno, contendo características de uma falsa sensação de liberdade, onde o agora intitulado *proletariado* surge com um espaço "conquistado" no mercado de trabalho, um lugar onde tem inúmeras oportunidades de fazer a sua sorte contanto que trabalhe duro e se sacrifique o suficiente para tanto – esse jargão de sofrimento em troca de mérito é conhecido desde a religião, transferido para a vida prática do dia a dia com o propósito de aceitação já pré-concebido inconscientemente pela maioria das pessoas, afinal, a construção do auto sacrifício como um método digno de conquista foi engendrado há séculos, senão como a forma mais digna de todas de provar-se o próprio valor.

> O rompimento com a monarquia e, sobretudo, com a Igreja católica, nos primórdios da República, fez com que o ensino escolar se tornasse o principal aparelho ideológico do Estado, responsável por disseminar e tornar "dominantes" os princípios e valores necessários para a sustentação do novo "modelo econômico e político" recém-instaurada (RODRIGUES, 2016, p. 22).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O governamento é uma linha de raciocínio e ação que, mesmo se tratando de uma concepção antiga, até a atualidade é aplicada em formato neoliberal. Considerando que o Governo tem por obrigação cuidar do bem estar social, mas muitas vezes é falho, se utiliza de braços cada vez mais compridos, alongados por subgrupos que conseguem cuidar com mais proximidade do poder sobre as massas.

> Deste modo, utilizando a governamentalidade como ferramenta conceitual, podemos perceber a escola como uma instituição que pratica a organização das tecnologias de poder: o disciplinar, centrado no corpo individualizado e capaz, manipulando e produzindo corpos dóceis e úteis; e o biopoder, centrado na vida, com o corpo sendo parte de uma população, uma massa que deve ser administrada, controlada, regulada. Isso, porque a governamentalidade atua no corpo social que é o conjunto de vários corpos individuais que necessitam ser governados, conduzidos (LEITE, 2015, p. 90).

A EAD é um produto neoliberal para a inclusão social. É um meio que, por se utilizar da tecnologia se tornou mais acessível e possibilita, desta maneira, o aumento do número de profissionais atuantes, produzindo recursos financeiros para a Nação. O Neoliberalismo é revelado através das ramificações dos poderes governamentais entre agências não estatais, causando uma ideia de distribuição do biopoder. No entanto, o que se faz realmente é manipular o poder por meio dessas agências, as quais, devido à configuração do território, do tamanho populacional e das consequentes

necessidades estruturais, conseguem identificar, controlar e solucionar os problemas sociais que o Governo não conseguiria sozinho.

> Temos assim, por decreto, o surgimento oficial de uma educação articulada ao trabalho no Brasil, baseada na regulação social, na preparação dos pobres, marginalizados e desvalidos da sorte para atuarem no sistema produtivo, nas funções técnicas localizadas nos níveis baixos e médio da hierarquia ocupacional (LEITE, 2015, p. 89).

A visão neoliberal do sistema ensino-aprendizagem indica também uma visão mercadológica que coloca as partes envolvidas na educação como partes integrantes de uma empresa que visa obter resultados para além de si próprios. Essa visão indica um novo parâmetro de avaliação educacional, uma vez que atrela a eficácia da formação à funcionalidade acatada para o mercado de trabalho e, consequentemente, para o Estado. Sendo assim , as aspirações individuais no que tange ao desenvolvimento interior, o que não necessariamente pressupõe uma utilidade para a civilização atual, são descartadas para a sobrevivência social.

REFERÊNCIAS

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso (1970).** 5 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

_____. **Em defesa da sociedade (1975-1976) .** 1 ed. 1999. 4 t. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **Nascimento da biopolítica (1978-1979).** 1 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **O governo de si e dos outros (1982-1983).** 1 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. **Microfísica do poder.** 8 ed. Lelivros. Disponível em: http://lelivros.love/book/baixar-livro-microfisica-do-poder-michel-foucault-em-pdf-epub-e-mobi-ou-ler-online/. Acesso em: 09 de jul. 2020.

LEITE, Marcelo. **Ensino Integrado no Ifsuldeminas - do documento à implantação**: um olhar pela janela da governamentalidade. Tese de Doutorado para a Universidade São Francisco. Itatiba, 2015.

RODRIGUES, Daniel Santini. **As “dobras” e as “des(re)territorializações” no ensino de filosofia: a “escrita de si” e a singularidade dos sujeitos-professores**. Tese de Doutorado para a Universidade São Francisco. Itatiba, 2016.

31/JUL e 1 e 2/AGO 2020
IV CONEPI
IV CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO & PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES
conepi.contatosempreendimentos.com.br
Evento 100% Online

ARTEFATOS CULTURAIS E TECNOLÓGICOS: DEMANDAS GLOBAIS E REFLEXOS NA EDUCAÇÃO

GARCIA, Luana dos Santos Nogueira
Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT/PPGEdu)
Luaninhanogueira84@gmail.com

RESUMO

Neste artigo, partimos da ideia de que as demandas globais que aconteceram com o advento da globalização e do neoliberalismo, trouxeram fortes reflexos em distintas áreas do conhecimento, contudo, aquela que terá prioridade aqui é a educação, especialmente, quando se refere aos usos de artefatos culturais e tecnológicos na escola. Assim, buscamos problematizar como essas demandas globais afetam os artefatos culturais e tecnológicos e como estes interferem na educação. Para isso, foi utilizada uma abordagem qualitativa, tendo como procedimento técnico a pesquisa bibliográfica, realizada em artigos científicos, dissertações e livros. Os resultados desse estudo apontam que as transformações ocorridas no mundo e na sociedade, advindas com a globalização, trouxeram novas demandas para a vida em sociedade, das quais modificaram profundamente o cenário de muitas instituições, com exceção a escola que acompanha lentamente esse processo global. Esse espaço-tempo enraizou determinados artefatos culturais físicos para o auxílio no processo de *ensinaraprender*, que não consegue ser complementado ou substituído por um artefato virtual que vem sendo disseminado com muita velocidade pela sociedade, representando as novas relações travadas no século XXI: os artefatos tecnológicos.

Palavras-chave: Globalização. Artefatos culturais e tecnológicos. Escola.

INTRODUÇÃO

Neste artigo, partimos da ideia de que as demandas globais que aconteceram com o advento da globalização e do neoliberalismo, trouxeram fortes reflexos em distintas áreas do conhecimento, contudo, aquela que terá prioridade aqui é a educação, especialmente, quando se refere aos usos de artefatos culturais e tecnológicos na escola. Assim, buscamos problematizar como essas demandas globais afetam os artefatos culturais e tecnológicos e como estes interferem na educação. Para isso,

foi utilizada uma abordagem qualitativa, tendo como procedimento técnico a pesquisa bibliográfica, realizada em artigos científicos, dissertações e livros.

A partir das discussões e problematizações travadas ao longo do texto, é perceptível que as transformações ocorridas mundialmente, no que tange aos avanços tecnológicos e as políticas neoliberais - que pregam a ideia de que todos os problemas do mundo podem ser resolvidos com a lógica mercantilista – suscitaram novos modos de ser e de estar no mundo. Tudo mudou. Ou melhor, quase tudo mudou, tendo em vista que muitos espaços ainda acompanham lentamente essas transformações. Um desses espaços, que problematizo aqui, é a escola e suas relações com os artefatos culturais e tecnológicos.

Outro ponto importante que trazemos nesse texto é a discussão sobre como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, norteia o uso dos artefatos tecnológicos no espaço-tempo da escola. A BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica do Brasil, aprovado pelo Conselho Nacional de Educação no ano de 2017. Partimos do princípio, que assim como a ideologia do neoliberalismo, esse documento pode trazer consequências irreparáveis ou benefícios inimagináveis para a educação de nosso país. Debater essas questões é importante para o desenvolvimento de um olhar mais crítico para os acontecimentos políticos, econômicos e sociais que podem afetar seriamente a educação.

1 RETROSPECTO HISTÓRICO: DOS ARTEFATOS CULTURAIS AS NOVAS DEMANDAS DO MUNDO GLOBALIZADO

Ao observar a complexidade do cotidiano escolar podemos perceber que as aprendizagens podem ser tecidas a partir de distintos vieses. O viés que escolho para problematizar neste estudo são os artefatos culturais que os professores utilizam diariamente para contribuir na realização do seu trabalho pedagógico. Esses artefatos circulam no espaço escolar alterando e ressignificando as propostas curriculares. Pensamos que sejam eles os responsáveis pelas criações e invenções cotidianas que expressam um currículo praticado. Para conhecer um pouco mais sobre os artefatos culturais precisamos fazer um breve retrospecto histórico e apontar os seus principais elementos constituintes.

A palavra artefato vem do latim *Arte Factu* que significa "Feito com arte". De acordo com distintos dicionários[143], o seu significado está relacionado à palavra cultura por remeter a um objeto material produzido pelas mãos humanas para uma finalidade específica, que fornece informações sobre uma determinada cultura e pode ou não ser aperfeiçoado com o passar do tempo. De acordo com Santiago, Vasconcelos e Santana (2016, p. 2) os artefatos "estão presentes em nossa cultura e em tudo o que é feito pelo homem. Nesse sentido, também podemos considerar o uso das tecnologias digitais enquanto artefato". Porém, particularmente nesse estudo, enfocaremos nos artefatos culturais usados nas escolas, a partir do século XV, como instrumentos, equipamentos, recursos, utensílios e apetrechos para auxiliar no processo de *ensinaraprender*[144] dos alunos. De acordo com Oliveira e Alves (2008) esses processos de *aprenderensinar*[145] são perpassados pelos usos que os professores fazem dos inúmeros artefatos culturais que constituem o nosso cotidiano. Tais artefatos são carregados por significações que estabelecem um autêntico currículo praticado.

Cadeira, mesa, carteiras, lápis, borracha, caderno, caneta, quadro, giz, apagador, etc., são alguns dos artefatos que foram produzidos historicamente e até os dias atuais são mantidos "a ferro e fogo" nas escolas. Porém, o mundo mudou. O mundo hoje é globalizado e possui demandas que precisam ser atendidas. Vivemos no mundo globalizado em que os artefatos não são mais apenas físicos e culturais, mas virtuais e tecnológicos, resultando, assim, na transformação do modo de ser e de estar neste mundo. Mas, muitas vezes, a escola não dá conta de acompanhar as novas demandas apresentadas pelos novos artefatos culturais tecnológicos. A escola continua fixa e física, com suas tecnologias palpáveis e visíveis. Acompanha lentamente as transformações do mundo e dos sujeitos que nele habitam.

Essas novas demandas do mundo surgiram com a expansão do capitalismo após o fim da Guerra Fria, em 1991. Essa expansão foi marcada pelo alargamento das relações políticas, sociais, culturais e econômicas da qual resultou em um fenômeno que passou a influenciar a vida e o pensar das pessoas. Esse fenômeno acabou trazendo mudanças constantes em níveis nacionais e globais, que modificaram por completo a vida em sociedade. Esse movimento mundial foi denominado por *globalização*.

---

[143] Utilizou-se, principalmente, o dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2011) e o Novo Aurélio do século XXI: o dicionário da Língua Portuguesa (1999).

[144] A junção de palavras é uma estética de escrita utilizada no campo dos estudos com os cotidianos (ALVES, 2003), que representa uma relação de reciprocidade e dicotomia.

[145] Utilizamos os pares aprender/ensinar em detrimento de ensinar/aprender devido à primeira palavra da díade se sobrepor em importância à segunda, em razão da binarização imposta pela ciência moderna.

De acordo com Boaventura de Sousa Santos (2007) a globalização tem diferentes aspectos, porém, na sua forma hegemônica designa uma compressão de espaço-tempo que vem expandindo-se nas mais vastas áreas geográficas do mundo, incorporando pessoas e as sujeitando às leis do mercado, de produtos e serviços. O efeito da globalização afeta não apenas as indústrias e comércios, mas principalmente, a educação. Isso porque os Estados Nacionais criam novas estratégias, relacionadas à educação, para se adequar às mudanças ocasionadas pela globalização. Tais estratégias referem-se à descentralização e privatização da educação (APPLE, 2005). Segundo Tedesco (1991, p. 24), acontece

> maior interesse privado pela educação, em virtude da revalorização do conhecimento como fator de produção. Neste sentido, a necessidade de aumentar a competitividade econômica está produzindo uma mudança de enfoque muito significativa, referente à capacitação dos recursos humanos e à produção de conhecimentos, que colocam novamente a educação na agenda de prioridades das inversões privadas.

Como vimos, a produção, competitividade e focalização são elementos básicos para definir o que está por trás dos fenômenos que antecedem a globalização. Segundo Wood (2003) como o estado já abriu caminho para a globalização, nos resta apenas encontrar alguma outra possibilidade de nos opor a esse sistema que está posto.

As demandas econômicas e políticas advindas da globalização exigem novas qualificações e requalificações. Para isso, acontece gradualmente a expansão de empresas privadas visando à formação de profissionais para atuar em um mercado de trabalho cada vez mais reduzido, competitivo e acirrado, já que o rentismo emprega pouca mão-de-obra. Uma questão que me parece paradoxal é o fato de que a qualificação desses profissionais depende do investimento na educação. Existem, como sabemos, diferentes maneiras de investir e prioridades que são distintas também. Investe-se para beneficiar a população ou o mercado. Nesse caso, o investimento tende a segunda opção. Qualificar profissionalmente, muitas vezes, requer uma educação meramente técnica e instrumental, que não prioriza o desenvolvimento de alunos críticos, autônomos e emancipados. É um ensino que atribui ao sujeito

> um papel irrelevante na elaboração e aquisição do conhecimento. Ao indivíduo que esta adquirindo conhecimento compete memorizar definições, enunciados de leis, sínteses e resumos que lhe são oferecidos no processo de educação formal a partir de um esquema atomístico (MIZUKAMI, 1986. p.11).

Nessa perspectiva, as aulas são centradas no professor, que vai controlá-las e definir a organização dos conhecimentos a serem transmitidos aos alunos, priorizando conhecimentos necessários para a aplicalidade no mercado de trabalho. E os outros conhecimentos necessários para a formação humana do ser humano? Ah... Estes são desconsiderados nesse processo.

Esse tipo de aprendizagem mascara o olhar dos sujeitos para as questões políticas, econômicas, religiosas, sociais, etc. Dessa maneira, os indivíduos acabam sendo meras marionetes[146] para satisfazer os interesses daqueles que detém o poder. Será que isso remete aquilo que Paulo Freire chamou por educação bancária?

A educação torna-se, assim, um campo mercadológico, tendo como funcionalidade uma formação profissional, que prepara os alunos para fazerem parte de mais uma engrenagem dessa máquina mercantilista para atender a esse mundo globalizado e capitalista. Segundo Paulo Freire (1996), em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, a educação não pode ser um depósito de conteúdos, baseada numa consciência espacializada, mecanicista e compartimentada. A educação deve ser voltada para a problematização dos homens em suas relações do/no/com o mundo. Afonso (2001) traz um questionamento pertinente: Há como fazer uma reforma e mudar esse contexto? Acreditamos ser difícil! Contudo, cabe a nós resistirmos e lutarmos por nossas convicções e por aquilo que acreditamos.

Cabe um parêntese nessa discussão para destacar que a globalização não tem apenas o viés apontado anteriormente, tendo em vista que ela trouxe muitos avanços e benefícios também. Temos como exemplo a compressão espaço-temporal que foi falado há pouco e os avanços significativos no campo científico. Nesse contexto, o domínio técnico e instrumental é muito importante para estarmos nesse mundo e desenvolvermos, a partir daí, o pensamento crítico.

A partir das problematizações abordadas acima, quero me remeter novamente às discussões tecidas no início desse texto. Como vimos, o mundo mudou e se globalizou; a educação acompanha lentamente esse processo dispondo dos mesmos artefatos culturais que há quatro séculos, para auxiliar no processo de *aprenderensinar*. Porém, as crianças de hoje não são as mesmas que séculos atrás. Hoje, elas vivem neste mundo globalizado, se constituindo de formas distintas a partir do contato com os artefatos digitais e tecnológicos, que "invadem" as suas casas, os locais que frequentam e o mundo que habitam. Então, cabe perguntar: será que os artefatos culturais pensados em séculos passados, ainda dão conta de atender a este mundo globalizado?

---

[146] Contudo, é preciso deixar claro a capacidade de reação dos sujeitos, a potencialidade inerente ao ser, caso contrário serão somente objetos, passivos, receptores das ações dos outros. Não podemos tornar natural o que nunca foi ou será.

2 ESCOLA, TECNOLOGIA E EMANCIPAÇÃO DOS SUJEITOS

Para pensar na questão anterior, utilizo um texto de Boaventura de Sousa Santos denominado *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. Trata-se de um texto que contribui para problematizarmos esses artefatos culturais, físicos e fixos, que estão na escola, pensando na possibilidade de reinventar uma nova forma de constituição do sujeito criança que precisa também ser emancipado pela educação para viver de forma consciente neste mundo globalizado.

Antes, porém, para entendermos essa problematização, vamos falar da constituição de sujeitos utilizando Michel Foucault. Para ele, o sujeito não é um ser dado, mas algo a ser constituído pelas multiplicidades de relações que o atravessa. Sobretudo, pela composição do outro e do mundo em mim (TADEU, 2002) e também por processos de subjetivação com as mais variadas finalidades.

Particularmente, nesse estudo, a finalidade que escolhemos pensar se dá a partir da constituição dos sujeitos como peças de uma maquinaria estratégica que visa uma série de utilizações mercadológica e comercial neste mundo globalizado. Portanto, pensamos no sujeito contemporâneo a partir da pluralidade dos modos de subjetivação que o constituem, sobretudo, a partir dos avanços tecnológicos, do consumo e da exploração ocasionada pela globalização. Sobre a subjetivação, Deleuze (1992, p. 141) aponta que

> Curvando sobre si a força, colocando a força numa relação consigo mesma, os gregos inventaram a subjetivação. Não é mais o domínio das regras codificadas do saber (relação entre as formas), nem o das regras coercitivas do poder (relação de forças com outras forças), são regras de algum modo facultativas (relação a si): o melhor será aquele que exercer o poder sobre si mesmo. Os gregos inventaram o modo de existência estético.

Isso significa que os processos de subjetivação nos tornam novos sujeitos, sendo estes presos a uma identidade que acreditam ser sua. Somos assujeitados a relações de saber e poder produzidas discursivamente. Assim, podemos perceber como o sujeito criança está sendo constituído nesse mundo a partir de processos de subjetivação para serem inseridos como integrantes dessa maquinaria estratégica do capitalismo.

É significativo notarmos que o sujeito criança está imerso a essas demandas do mundo globalizado, que contribui para que ela se constitua de maneira distinta e múltipla. Logo, esse sujeito precisa ser emancipado pela educação para desenvolver sua autonomia intelectual e não se tornar autoalienado e fácil de manipular.

Segundo Adorno (1995) o problema da emancipação hoje é identificarmos quem somos. Para isso, a educação precisa ser pensada para a resistência e contestação. É preciso que os *praticantespensantes*[147], do cotidiano escolar, apresentem aos alunos os famosos *Fake News* e os demais elementos, postos pela indústria cultural, para o desenvolvimento de uma falsa opinião. Pensamos que somente assim os alunos aprenderão a ter uma auto-consciência crítica, isto é, aprenderão a pensar por si mesmos e não se deixarem levar pelas ilusões advindas com a expansão do capitalismo. Nesse sentido, a educação deve desempenhar

> um papel emancipador nos indivíduos, ou seja, deve ser instigado nestes, sua capacidade reflexiva, pois a Educação na sociedade atual, parece ter perdido esse caráter, uma vez, que o sistema capitalista, interfere de forma direta na vida de cada uma, moldando-as desde de seu modo de pensar a forma de se vestir, através de sua ideologia. Isso ocorre justamente porque a "indústria cultural" com suas alegorias consegue atrofiar a racionalidade, no que diz respeito à capacidade crítica (SANTOS; ROCHA, 2016, 75).

Para isso, é preciso reinventar as possibilidades emancipatórias a partir de uma utopia crítica (SANTOS, 2007) combatendo a barbárie e o comodismo intelectual; é necessário o desenvolvimento de *subjetividades rebeldes*[148] e não de subjetividades conformistas; é imprescindível construir a emancipação "a partir de uma nova relação entre o respeito da igualdade e o principio do reconhecimento da diferença" (SANTOS, 2007, p. 62); é preciso, sobretudo, a criação de epistemologias do sul, de estratégias reformistas e de novas formas de *insurgência* (SANTOS, 2007).

E se começássemos, justamente, a "sulear"[149] a educação e os demais elementos que a compõe? Pensamos que assim, teremos outros olhares para os sujeitos colonizados, para as fronteiras que precisam ser borradas e para o mundo que não é homogêneo, mas cambiante e híbrido. Conforme Santos (2007, p. 60) não estamos tentando com isso "criar um pensamento de vanguarda; o que estamos fazendo é compreender o mundo e transformá-lo junto com os movimentos e as associações que compartilham essa paixão conosco". Pensamos que o sujeito coletivo e também os sujeitos praticantes da liberdade (FOUCAULT, 2002) são aqueles que podem orientar "sua energia para que a educação seja uma educação para a contestação e para a resistência" (SANTOS, 2007, p. 3).

Por onde começar, entretanto? Pela escola. É neste espaço-tempo que muitas crianças passam a maior parte do seu dia, se constituindo e se (re)inventando. Cada ritual, encontros e acontecimentos

---

[147] Termo trabalhado por Nilda Alves "indo além da ideia de Certeau que os chama somente 'praticantes', mas coerente com o pensamento deste autor que diz que esses criam conhecimentos significações permanentes no desenvolvimento de suas ações cotidianas" (BRANDÃO; ALVES, 2017, p. 98).

[148] É um termo utilizado por Boaventura de Sousa Santos para designar a criação de ações insurgentes e rebeldes e atos de inconformismo frente à ordem estabelecida na sociedade global.

[149] Ver: SANTOS, Boaventura de Sousa. Epistemologias do Sul. Revista Crítica de Ciências Sociais, 2008.

ali estabelecidos, contribui para que as crianças teçam conhecimentos sobre o mundo e compõe relações sobre ele. É, portanto, na escola que tudo deve começar. A princípio, por uma educação para a rebeldia e contestação, que almeja a formação de um sujeito emancipado das amarras do capital.

3 O MUNDO NEOLIBERAL E A EDUCAÇÃO

Existe outro item muito importante para se debater quando falamos em capitalismo: o neoliberalismo. Mais conhecido como doutrinador socioeconômico, o neoliberalismo é um processo mundial que apresenta a difusão de padrões e de indicações político-econômicos. Bianchetti (1997, p. 20) o considera como uma "contra revolução monetarista que propõe o desmantelamento das instituições sociais criadas pelo modelo do estado benfeitor", bem como, o define

> como um movimento político-econômico heterogêneo consolidado nos países capitalistas desenvolvidos, em meados da década de 70, cuja proposta econômica significa o retorno aos princípios ortodoxos do liberalismo, ou seja, às propostas da economia clássica como única alternativa de superação da crise pela qual passam essas sociedades (BIANCHETTI, 1997, p. 21).

Nesta mesma direção, Freitas (2011, p. 1) percebe o neoliberalismo como uma articulação política liberal-conservadora da qual se unem "interesses políticos e econômicos destinados a revitalizar as taxas de acumulação de riqueza em queda na década de 70". À vista disso, o neoliberalismo é um movimento que reconhece as iniciativas individuais como alicerce da economia, defendendo a não participação do estado na economia, bem como, é a favor do livre mercado, pois defende que este é o "grande equalizador das relações entre os indivíduos e das oportunidades na estrutura ocupacional da sociedade" (HOFLING, 2001, p. 37).

Ainda de acordo com Hofling (2001), para os neoliberais as políticas públicas são consideradas um entrave para a sociedade e a enxergam como responsável pela crise que vivenciamos hoje. Por isso, defendem a iniciativa privada como um estabilizador para a economia do país, entretanto, a "estabilidade de que fala o consenso neoliberal é sempre a das expectativas dos mercados e dos investimentos, nunca é a das expectativas das pessoas" (SANTOS, 2002, p. 30). A partir das proposições acima citadas, pensamos que o mundo do neoliberalismo é conservador

> porque o que se deve fazer para resolver todos os problemas é radicalizar o presente. Essa é a teoria que está por trás do neoliberalismo. Ou seja: há fome no mundo, há desnutrição, há

> desastre ecológico; a razão de tudo isso é que o mercado não conseguiu se expandir totalmente. Quando o fizer o problema estará resolvido (SANTOS, 2007, p. 54).

O que mais nos preocupa é o fato de que essa lógica do mercado invada o terreno da educação nacional e a destrua. Todavia, me parece que isso já não está longe de acontecer, porém, essa é uma conversa para outro momento. Refletir sobre as reformas que acontecem nos estados, em perspectiva global, é pertinente para entendermos os rumos e reflexos que podem ocasionar em nosso próprio país. Para isso, vou me deter aos estudos de Freitas (2011), sobre as marcas deixadas pelo neoliberalismo em vários países da América Latina, especialmente, no âmbito da educação.

Segundo o autor, as propostas educacionais, nesses países, se configuram a partir da meritocracia, responsabilização e controle de métodos através de apostilamentos. O objetivo do neoliberalismo nesse âmbito é o de organizá-lo "como os negócios são organizados: o que é bom para mercado é bom para a educação" (FREITAS, 2011, p. 3).

Para esse modelo de responsabilização o que importa são as formas de desempenho para o desenvolvimento de competências e habilidades, obviamente, com finalidade mercantilista. Segundo Freitas (2011, p. 16), é um modelo cujo inclui três elementos: "medição do desempenho dos alunos; relatório público do desempenho da escola, e recompensas ou sanções baseadas em alguma medida de desempenho ou de melhora do desempenho".

Na educação atual já percebemos algumas semelhanças com esse modelo, pelo qual anda lada a lado com a privatização, principalmente, por legitimar a meritocracia como fator determinante para o desenvolvimento do aluno.

> A meritocracia reúne os instrumentos para promoção de ranqueamento ou ordenamento de alunos, escolas ou profissionais da educação com a finalidade de definir recompensas para professores ou para a equipe da escola (salariais) ou punições (demissão ou perda de salário adicional). Fortemente ancorada em processos matemáticos e estatísticos de estimação, é principalmente usada como ferramenta para estimar metas a serem cumpridas pelas escolas e pelos profissionais. Os resultados dos processos de avaliação são assumidos como válidos para definir o pagamento por mérito, entendido este como a recompensa por um esforço que levou a conseguir que o aluno aprendesse, atingindo uma meta esperada ou indo além dela (FREITAS, 2011, p. 17).

Como vimos, a meritocracia está pautada na lógica dos negócios, pois, para os neoliberais, a melhoria da educação se dá pela concorrência, nos negócios não seria diferente. Para eles, a educação é pensada pela lógica do mercado e, logo, pode ser comprada como qualquer outra mercadoria. Assim, "quem paga mais, leva", ferindo, desta forma, um direito humano fundamental e princípio constitucional. As empresas e suas associações visam assegurar o controle ideológico da educação e

isso é temerário, pois há consequências não quantificáveis na transposição da lógica do mercado para a lógica educacional.

A questão central é segundo Freitas (2011, p. 28), criar nas escolas uma geração mais exigente e crítica, que "aprenda com os problemas gerados pelo sequestro da avaliação pela área dos negócios em outros países. Que seja exigente quanto aos critérios de validade dos testes e seus limites e que exija do poder público, garantias de que tais critérios e limites estão sendo observados". Infelizmente, esse modelo já está instituído no Brasil. O que podemos fazer é lutar para mudar essa utopia neoliberal conservadora para uma utopia crítica (SANTOS, 2007). Mas, como pontua Freitas (2011), a batalha será dura, principalmente contra a privatização da escola pública, via responsabilização e meritocracia. Teremos que, sobretudo, enfrentar e resistir à formulação de leis e políticas compensatórias que podem mudar os rumos da educação de nosso país.

Toda essa conversa me leva a pensar sobre os artefatos culturais que estão na escola. Será que eles darão conta de constituir as crianças que estão entrando nesse mercado que exige das pessoas determinados tipos de sujeitos, determinados tipos de comportamentos, de atitudes, de valores? Acredito que o sujeito criança, que está na escola hoje, precisa ser muito mais antenado, mais esperto, mais crítico para contrapor a lógica do neoliberalismo, caso contrário, se tornarão um povo alienado de fácil manipulação.

4 BNCC NO CONTEXTO DE CAPITALISMO NEOLIBERAL GLOBALIZADO E DE MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

A educação no Brasil ampliou-se nos últimos anos, no entanto, ainda há lacunas que precisam ser preenchidas para obtermos melhorias na qualidade da educação. Dentre essas lacunas, cito a demasiada preocupação pelas estatísticas e escalas de eficiência dos índices de aprendizagem. Mediante a este contexto, e ao advento crescente da globalização e das tendências neoliberais, surgem resultados de pesquisas apontando metas educacionais não cumpridas, planejamentos e projetos ineficazes, elevados índices de repetência e evasão escolar, ou seja, detectando péssimos resultados pedagógicos, detectados em testes que não levam em conta importantes aspectos da formação.

Com esses devires no campo educacional, as articulações políticas-institucionais do Brasil elaboraram um documento de caráter normativo, que define o conjunto de aprendizagens, ditas como essenciais, que "todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação

Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação" (BRASIL, 2018, p. 3). É um documento que, assim como a ideologia do neoliberalismo, pode trazer consequências irreparáveis para a educação pública, laica, gratuita, obrigatória e de responsabilidade exclusiva do Estado em nosso país.

Estamos falando da Base Nacional Comum Curricular - BNCC para o Ensino Fundamental e alguns dos elementos que a compõe, ou melhor, apenas um dos elementos que a compõe: os artefatos tecnológicos no espaço-tempo da escola. Sabemos que é um tema pertinente, principalmente, por se tratar de um documento norteador do currículo das nossas escolas. Por isso, é preciso ir mais longe e tecer fios entre a Base e as escolas para problematizar essa temática.

Quando falamos de escola e de tecnologia, uma questão vem à tona: Como estão sendo vistas e trabalhadas na escola? Ou não estão sendo trabalhadas? Voltamos novamente à discussão inicial desse texto. As crianças, nos dias de hoje, vivem neste mundo globalizado, neoliberal e mercantilista, se constituindo através dos usos de artefatos digitais e tecnológicos. Como, porém, travar essa relação entre tecnologia e escola, se esse espaço acompanha lentamente as transformações ocorridas no mundo? Se esse espaço conserva os artefatos culturais no processo de *aprenderensinar* cotidiano?

Nesse contexto de problematizações, ainda me questiono, como a Base propõe modificar esse cenário? Ou dito de outras formas: Como a Base pode contribuir para que as crianças se tornem sujeitos reinventados e emancipados, esses sujeitos que estão acompanhando o movimento do mundo e se tornando sujeitos críticos perante esse mundo? Será que a BNCC dá conta de atender a essa necessidade desse novo sujeito? Será que esse documento norteador traz a necessidade de a tecnologia estar presente no cotidiano das crianças enquanto invenção de novas formas de existir?

São perguntas cujas respostas ainda não tenho. Pressuponho, na verdade, que ninguém a tenha, pois estamos tratando de um documento que, já foi aprovado pelo CNE e homologado em dezembro de 2017 pelo Ministério da Educação, no entanto, ainda não "invadiu", no sentido literal, os Projetos Políticos Pedagógicos e as matrizes curriculares das escolas. Porém, enquanto esse "grande momento" não chega, podemos tecer problematizações sobre o assunto e pensar nas possíveis consequências ou benefícios que pode trazer para a esfera da educação.

Não pretendo aqui buscar as justificativas implicadas na produção deste documento. Dedicar-me-ei em tecer fios e tramas acerca da sua elaboração, mostrando como este dispositivo pedagógico está transpassado por tramas discursivas e relações de força, que o constituem como um dispositivo de poder.

A partir de leituras realizadas na versão aprovada e homologada da BNCC, foi perceptível que uma das competências gerais para a Educação Básica, especificamente a quinta competência, refere-se aos usos dos artefatos tecnológicos no espaço-tempo da escola:

> Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p. 7).

Está presente aqui, uma das competências gerais da Base, o que evidencia a preocupação nos possíveis usos, que os currículos escolares prescreverão, a respeito da tecnologia na escola. Na passagem acima delineiam-se duas questões importantes: a primeira diz respeito ao uso crítico, reflexivo e ético da tecnologia e a segunda é relativo ao, que Foucault chama por Cuidado de si, ou seja, a essa precaução de promover a vontade e o desejo do sujeito de ser protagonista e autor em sua vida, resultando em uma "ética da existência".

Pensamos que seja uma competência formidável se for gestada tal qual está no "papel", do contrário, fará parte de mais um conjunto de belas palavras presentes em documentos orientativos que chegam a nossas escolas. Falar de uso crítico e autônomo de artefatos tecnológicos nas escolas significa falar de novas formas de existência e de possibilidades para a educação; significa falar de avanços para a escola que, atualmente, acompanha lentamente as mudanças do nosso tempo.

Apesar disso, pontuo que não sou a favor da padronização de competências, habilidades e conteúdos que, de acordo com a Base, devem ser cumpridas obrigatoriamente nas escolas, tal como aponta Freitas (2011). Luto em defesa da escola pública e gratuita, pela autonomia dos professores em sala de aula e pela aniquilação das avaliações censitárias. É pertinente fazer essas pontuações para evitar possíveis equívocos ao longo desse texto.

Prosseguindo em nossa discussão, é preciso também atentar para o caráter abrangente que a BNCC confere aos artefatos tecnológicos. O seu uso está presente em todas as competências específicas por áreas do conhecimento[150] para o Ensino Fundamental, exceto a Educação Física[151], que não faz nenhuma menção às tecnologias. Esse caráter abrangente denota o cuidado de estabelecer que todas as áreas do conhecimento, a serem trabalhadas nas escolas, utilizem a tecnologia como artefato para a aprendizagem dos alunos.

---

[150] As áreas do conhecimento são: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso.
[151] A Educação Física está incluída na área do conhecimento de Linguagens, assim como, a disciplina de Língua Portuguesa, Arte e Língua Inglesa.

Interessa aqui, pois, também evidenciar que é um documento cujo discurso, nas mídias televisivas, rádios, jornais e internet, ecoa muito interessante e vantajoso para os alunos e para os pais é uma melhora indubitável na educação de seus filhos. Segundo Foucault (2012, p. 9), "a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade". Isso significa que não é à toa esse caráter proeminente dos discursos enunciados sobre a Base. Existe uma relação de poder intrincada em sua materialidade. Sendo esta, irreversível, uma vez que já está prestes a ser implantada nas escolas. Compete a nós sermos plateia para esse espetáculo ou sermos os protagonistas para modificar esse cenário através de micro-ações cotidianas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudar os artefatos culturais e tecnológicos proporciona conhecer as problemáticas advindas com a globalização e com os avanços técnico-científicos, especialmente, no âmbito da educação. Como vimos, as transformações ocorridas no mundo e na sociedade, advindas com a globalização, trouxeram novas demandas para a vida em sociedade, das quais modificaram profundamente o cenário de muitas instituições, com exceção a escola que acompanha lentamente esse processo global. Esse espaço-tempo enraizou determinados artefatos culturais físicos para o auxílio no processo de *ensinaraprender*, que não consegue ser complementado ou substituído por um artefato virtual que vem sendo disseminado com muita velocidade pela sociedade, representando as novas relações travadas no século XXI: os artefatos tecnológicos.

A tecnologia pode nos fazer repensar uma nova constituição dos sujeitos, especificamente, reinventar uma nova forma de constituição do sujeito criança que precisa também ser emancipado pela educação para contrapor a lógica do neoliberalismo. Percebemos que as crianças precisam ser constituídas de forma autônoma, crítica e emancipatória para dar conta de viver neste mundo capitalista e mercadológico, que exige tipos específicos de sujeitos objetivando torná-los objetos de dominação e regulação, como analisa Foucault.

Fruto de relações de saber e poder encontramos a Base Nacional Comum Curricular que, através de práticas discursivas, disseminadas pelo corpo social e tomadas como fundamentais, trazem a necessidade de reformas no ensino fundamental e médio para a melhoria da qualidade de educação

do Brasil. Porém, como sabemos, existem relações de forças diretamente implicadas em sua formulação proveniente da privatização, da lógica do mercado e do neoliberalismo.

Acreditamos que problematizar como essas demandas globais afetam os artefatos culturais e tecnológicos e como estes acabam interferindo na educação é pertinente, em razão de propiciar um olhar mais crítico para os acontecimentos políticos, econômicos e sociais que estão ao nosso redor; e um tom mais questionador sobre as relações de sujeição implicadas em determinados dispositivos de poder que atuam em nossa sociedade de forma capilar e, quase, imperceptível.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Teodor. **Educação e emancipação**. 2° ed. Trad. de Wolfgang Leo Maar, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

AFONSO, Almerindo Janela. A redefinição do papel do Estado e as políticas educativas. Elementos para pensar a transição. **Sociologia, Problemas e Práticas**, nº 37, 2001.

ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. **Rev. Bras. Educ. [online]**. 2003, n.23, pp.62-74.

APPLE, Michael W. **Para além da lógica do mercado**: Compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo. Rio de Janeiro: 2005.

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

BRANDÃO, Rebeca; ALVES, Nilda. Repetições e diferenças em cotidianos na/da/com a educação infantil. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 95-104, set./dez. 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução de Peter Pál Pelbart. Editora 34, 1ª edição, 1992.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 3** - o cuidado de si. Rio de Janeiro: Graal, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1977.

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

FREITAS, Luiz Carlos. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? **Seminário de educação brasileira**. Simpósio PNE – Diretrizes para Avaliação e Regulação da Educação Nacional. Campinas: CEDES, 2011.

HÖLFING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. In: **Cadernos CEDES**, ano XXI, nº 55, novembro/2001.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino:** as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda. **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas** – sobre redes de saberes. Petrópolis: DP et Alli, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reinventar a democracia**. Fundação Mário Soares. Gradiva Publicações. Lisboa (Portugal), 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Silmara Karine Mendes dos; ROCHA, Fábio Libório. Emancipação intelectual em Theodor Adorno. **Cadernos Zygmunt Bauman**, vol. 6, num. 11, 2016.

SANTIAGO, Larisse Barreira de Macêdo; VASCONCELOS, Karla Colares; SANTANA, José Rogério. O uso dos artefatos tecnológicos virtuais e digitais na escola. **Revista de estudos em linguagem e tecnologia**. Ano VIII, n. 02, 2016.

TADEU, Tomaz. A arte do encontro e da composição: Spinoza + Currículo + Deleuze. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, 2002.

TEDESCO, Juan Carlos. Alguns aspectos da privatização educativa na América Latina. **Estud. av.** vol.5 no.12 São Paulo: 1991.

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra o capitalismo:** A renovação do materialismo histórico. Trad. Paulo Cezar Castanheira. 1ª ed. São Paulo. Boitempo: 2003.

31/JUL e 1 e 2/AGO 2020
IV CONEPI
IV CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO & PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES
conepi.contatosempreendimentos.com.br
Evento 100% Online

OBJETOS DIGITAIS DE APRENDIZAGEM DA PLATAFORMA CURRÍCULO+ E SUAS RELAÇÕES COM A BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM E O ENSINO DE ASTRONOMIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

SILVA, Everton Joventino da
Universidade Cruzeiro do Sul, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática
evertonj007@hotmail.com

MACIEL, Maria Delourdes
Universidade Cruzeiro do Sul, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática
delourdes.maciel@gmail.com

CENATI, Ademir
Universidade Cruzeiro do Sul, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática
ademir.cenati@cruzeirodosul.edu.br

RESUMO

A Astronomia configura-se como uma ciência que tem ajudado os seres humanos a compreenderem não somente aspectos relacionados à constituição da Terra e dos demais astros do sistema solar, mas também de que forma este conhecimento têm influenciado em questões cotidianas que impactam diretamente a vida das pessoas, como, por exemplo a relação da Lua com o movimento dos mares e o calendário de pesca. Os diversos aspectos destacados para a importância do estudo da Astronomia, demostra o quanto esta ciência dialoga com as diversas áreas das Ciências Naturais e ao mesmo tempo sinaliza para um grande desafio de construir pontes que possibilitem no campo da educação básica, em especial no componente curricular de Ciências para o Ensino Fundamental, a construção de atividades que permitam aos professores e estudantes estabelecer relações entre a Astronomia e as demais áreas de conhecimento. Os Objetos Digitais de Aprendizagem são recursos digitais utilizados para auxiliar a aprendizagem e encontram-se em diversas plataformas digitais como a Plataforma Currículo+, disponibilizada pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Este trabalho tem como objetivo identificar os tipos de Objetos Digitais de Aprendizagem disponibilizados para o ensino de Astronomia na Plataforma Currículo+ e destacar a importância destes objetos para o ensino de Ciências de acordo com a Base Nacional Curricular Comum. Foram analisados, a partir da técnica de Análise de Conteúdo, os Objetos Digitais de Aprendizagem disponibilizados pela plataforma Currículo para de Ciências e suas relações com a Base Nacional Curricular Comum. Como Unidades de registro foram definidas o Público-alvo, Caráter e Tipos de Objetos de Aprendizagem e as Categorias definidas foram Anos Iniciais, Anos Finais, Interdisciplinar, Inclusivo, Contemplativo e Interativo. Os resultados obtidos indicam algumas relações de alguns Objetos de Aprendizagem da

plataforma com a Base Nacional Curricular Comum e a importância para a sensibilização, desenvolvimento e aprofundamentos de temas de Astronomia.

Palavras-chave: Astronomia, Ensino de Ciências, Objetos Digitais de Aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

A Astronomia configura-se como uma ciência que tem ajudado os seres humanos a compreenderem não somente aspectos relacionados à constituição da Terra e dos demais astros do sistema solar, mas também de que forma este conhecimento têm influenciado em questões cotidianas que impactam diretamente a vida das pessoas, como, por exemplo a relação da Lua com o movimento das mares e o calendário de pesca.

No que diz respeito a importância da Astronomia para a humanidade, Bertol e Florczak (2013, p.5) destacam que:

> O estudo da Astronomia contribui para que nos tornemos mais conscientes de nossa posição no Universo, pois nos proporciona um conhecimento científico que nos torna mais capazes de compreendermos o mundo em que vivemos, mostra-nos que cada um de nós é uma pequena e importante parte dessa imensa engrenagem, o que conduz a uma maior valorização da vida, tornando-nos conhecedores dos nossos limites enquanto seres humanos. Também nos leva a compreender a necessidade da preservação da vida e da natureza, aproxima-nos mais uns dos outros e isso tudo faz com que sejamos cidadãos melhores.

Os diversos aspectos destacados para a importância do estudo da Astronomia, demostra o quanto esta ciência dialoga com as diversas áreas das Ciências Naturais e ao mesmo tempo sinaliza para um grande desafio de construir pontes que possibilitem no campo da educação básica, em especial no disciplina de Ciências, a construção de atividades que permitam aos professores e estudantes estabelecer relações entre a Astronomia e as demais áreas de conhecimento.

Vários são os questionamentos dos professores acerca de quais seriam os principais aspectos da Astronomia a serem abordados. Entretanto, as discussões no ambiente escolar podem ser iniciadas, ou melhor desenvolvidas, a partir dos conhecimentos trazidos pelos estudantes. Como salienta Bertol e Florczak (2013, p.10):

> Astronomia é um dos temas sobre o qual os alunos mais trazem conhecimentos prévios. Percebe-se isso através dos questionamentos e comentários feitos por eles como, por exemplo, sobre as datas mais propícias para cortar cabelos, os motivos pelos quais nascem mais bebês nas mudanças de fases da Lua e, até mesmo, perguntas envolvendo religião e Astronomia. Em muitas situações, esta é confundida com a astrologia.

Os questionamentos sobre aspectos da astronomia trazidos pelos estudantes demostram a necessidade de que conhecimentos básicos relacionados a esta ciência sejam abordados desde as séries iniciais do Ensino Fundamental. No que se refere ao Ensino de Ciências a Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2017), apresenta a Unidade Temática Terra e Universo como a principal norteadora dessas discussões e associado a cada Ano do Ensino Fundamental destacam-se os Objetos de Conhecimento e as habilidade requeridas.

Segundo Brasil (2017) as Unidades Temáticas “definem um arranjo dos objetos de conhecimento ao longo do Ensino Fundamental adequado às especificidades dos diferentes componentes curriculares” (p.26). Os Objetos de conhecimento “são entendidos como conteúdos, conceitos e processos” (p.26) e as Habilidades “expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares” (p.27).

Sossela *et al* (2014) destacam a importância do uso dos recursos tecnológicos para o ensino da Astronomia, por meio do uso de celular, computadores e da internet, como forma de despertar nos estudantes o interesse pela observação do céu e dos astros, de modo a ressignificar a importância desta ciência que tanto colaborou para o desenvolvimento da civilização. No que diz respeito ao uso de recursos tecnológicos para o Educação Básica, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo criou, no ano de 2014, o Currículo+, uma plataforma on line que disponibiliza diversos Objetos de Aprendizagem para que professores e estudantes possam utilizá-los como recursos para a abordagem de temas discutidos em sala de aula.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Identificar os tipos de Objetos Digitais de Aprendizagem disponibilizados para o ensino de Astronomia na Plataforma Currículo+

1.1.2 Objetivo específico

Destacar a importância dos Objetos Digitais de Aprendizagem para o ensino de Ciências de acordo com a Base Nacional Curricular Comum.

2 METODOLOGIA

Para a identificação e análise de Objetos Digitais de Aprendizagem (ODA) de um repositório, optamos pelo desenvolvimento de uma pesquisa de cunho qualitativo do tipo Análise de Conteúdo, que consiste em:

> Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens e indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2015, p.44).

Para que esta análise pudesse contribuir para a organização e análise dos dados, etapas necessitariam ser realizadas em consonância com pressupostos descritos pela autora: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Na etapa de pré-análise devem ser estabelecidos os contatos com os documentos a serem analisados e que irão compor o corpus que, para Bardin (2015, p. 126) compreende o “conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos a procedimentos analíticos”. Para tal etapa iniciamos, durante o mês de novembro de 2017, a busca de ODA acessando a plataforma Currículo+. No filtro de busca definimos Ciências como a Disciplina, Terra e Universo como Tema Curricular e Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais) como Nível de Ensino, resultando na identificação dos ODA e suas respectivas fichas de identificação.A etapa de exploração do material é “uma fase longa e fastidiosa, consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição e enumeração em função e regras previamente formuladas” (BARDIN, 2015, p. 131). Nesta pesquisa foi construído um

quadro-síntese para que fossem organizadas informações como: público-alvo, tipo de ODA e caraterísticas gerais. Nesta segunda etapa foram definidas as unidades de análise e as categorias oriundas delas. A unidade de registro consiste no "segmento de conteúdo considerado unidade de base, visando a categorização e contagem frequencial" (BARDIN, 2015, p. 134). Definidas as unidades de análise (Público-alvo, Caráter e Tipo de ODA) a partir da leitura das fichas de identificação dos ODA, foram definidas as categorias referentes as respectivas unidades de análise, apresentadas na Figura 2.

Figura 2. Definição das unidades de registro, suas categorias e subcategorias. Fonte: Autores

Unidade de registro	**Categorias**	**Subcategorias**
Público-alvo do ODA	Anos Iniciais	Sensibilizar o objeto de conhecimento
		Desenvolver o objeto de conhecimento
		Aprofundar o objeto de conhecimento
	Anos Finais	Sensibilizar o objeto de conhecimento
		Desenvolver o objeto de conhecimento
		Aprofundar o objeto de conhecimento
Caráter do ODA	Interdisciplinar	Relações com as Ciências da Natureza
		Relações com as Ciências Humanas
	Inclusivo	Altas habilidades
		Deficiência visual
		Deficiência auditiva
Tipos de ODA	Contemplativo	Vídeos
		Infográficos
	Interativo	Jogos
		Simuladores

Na etapa de Tratamento dos resultados obtidos e interpretação, "os dados são tratados de maneira a serem significativos ("falantes") e válidos" (BARDIN, 2011, p. 131). Buscou-se, a partir das categorias identificadas, demonstrar os dados por meio de gráficos e quadros e refletir sobre:

a) Quais os principais tipos de ODA disponibilizados pelo banco de dados analisado?

b) Estes ODA estão destinados a quais Anos (Iniciais ou Finais) do Ensino Fundamental?

c) Os ODA presentes na plataforma Currículo + atendem as propostas de Objetos Digitais de Aprendizagem da BNCC?

d) O carácter interdisciplinar é identificado nos ODA? Se sim, em quais?

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O uso de novas tecnologias para auxiliar na aprendizagem dos estudantes, tem mobilizados professores, pesquisadores e especialistas na área de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) para que possam ser desenvolvidos recursos que possibilitem facilitar a aprendizagem dos mais diversos objetos de estudos de disciplinas tradicionais como a Ciência, a Matemática e entre outras.

No que se refere ao uso de tecnologias, recursos que possibilitem auxiliar e melhorar a aprendizagem dos estudantes tem sido desenvolvido e pesquisado a décadas. Este recursos são denominados Objetos Digitais de Aprendizagem, que para Sá Filho e Machado (2003) “são recursos digitais que podem ser usados, reutilizados e combinados com outros objetos para formar um ambiente de aprendizado rico e flexível. [...] podem ser usados como recursos simples ou combinados para formar uma unidade de instrução maior “(p. 3-4).A utilização de Objeto Digitais de Aprendizagem (ODA), para Aguiar e Flôres (2014, p.12):

> Apresenta-se como uma vantajosa ferramenta de aprendizagem e instrução, a qual pode ser utilizada para o ensino de diversos conteúdos e revisão de conceitos. A metodologia com a qual o OA é utilizado será um dos fatores-chave a determinar se a sua adoção pode ou não levar o aluno ao desenvolvimento do pensamento crítico.

Diante da necessidade de uma maior inserção de recursos tecnológicos no processo de aprendizagem, os diversos sistemas de ensino brasileiro têm o desafio de construir ações que sejam capazes de mobilizar a equipe gestora e de docentes para que possam refletir sobre novas ações, que possibilitem desde a utilização de ODA até mesmo a sua criação. A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, que no ano de 2014, criou a plataforma digital Curriculo+, que tem como objetivos oferecer aos professores recursos pedagógicos digitais, articulados com o Currículo, assim como formação e orientação para implementação e disponibilizar ao aluno recursos

digitais para reforçar, recuperar ou complementar seus estudos, dentro ou fora da escola (SÃO PAULO, 2014).O Currículo+ (Figura 1) consiste em plataforma online de conteúdos digitais (vídeos, videoaulas, jogos, animações, simuladores e infográficos), articulados com o Currículo do Estado de São Paulo e visando incentivar a utilização da tecnologia como recurso pedagógico (SÃO PAULO, 2014).

Figura 1. Página inicial da Plataforma Currículo+. Fonte: São Paulo (2014)



Na Plataforma Currículo+ é possível selecionar os ODA por Níveis de Ensino (Ensino Fundamental e Médio), Disciplina e Tema Curricular (áreas específicas de cada disciplina). Os ODA disponíveis variam de acordo com o nível de ensino, disciplina e tema curricular, mas podem ser encontrados na plataforma os seguintes ODA: Aplicativos, Áudios, Aulas Digitais, Infográficos, Jogos, Livros Digitais, Mapas, Simuladores, Softwares, Vídeos e Videoaulas. A constituição desta plataforma converge com a necessidade de que professores e estudantes possam "Utilizar tecnologias digitais de comunicação e informação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas do cotidiano (incluindo as escolares) ao se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas" (BRASIL, 2017, p.12).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Plataforma Currículo+ possui 22 Objetos Digitais de Aprendizagem (Quadro 1) que são associados a Unidade Temática Terra e Universo, sendo destinados somente anos iniciais ou anos finais do Ensino Fundamental ou em alguns casos são destinados a ambos.

Quadro 1. Objetos Digiatais de Aprendizagem para a Unidade Temática Terra e Universo disponíveis na Plataforma Currículo+. Fonte: Adaptado de Currículo+ (SÃO PAULO, 2014)

	Objeto Digital de Aprendizagem (ODA)		**Objeto Digitais de Aprendizagem (OA)**
ODA 01	Marquinhos e as fases da Lua	**ODA 12**	Orientação sem bússola
ODA 02	Terra e universo	**ODA 13**	Os movimentos e as fases da Lua
ODA 03	Sistema solar	**ODA 14**	Explorando o espaço
ODA 04	Doki descobre os planetas do sistema solar	**ODA 15**	Simulador de eclipses
ODA 05	Doki descobre as estações do ano	**ODA 16**	Entenda o trânsito de Vênus
ODA 06	Uma galáxia chamada Via Láctea	**ODA 17**	Como funciona o Sol
ODA 07	Nosso lugar no universo	**ODA 18**	Placas tectônicas
ODA 08	Capitão tormenta e Paco em movimentos da Terra	**ODA 19**	O Sistema Solar - tridimensional
ODA 09	Teste antideslizamento	**ODA 20**	De onde vem o dia e a noite?
ODA 10	Missão: exploração do sistema solar	**ODA 21**	Tempo geológico e fósseis
ODA 11	Jogo do sistema solar	**ODA 22**	Movimento da Lua

Diante dos vinte e dois ODA selecionados, serão discutidas as seguintes unidades de análise: Público-alvo, Caráter e Tipo de ODA. Na unidade de registro Público-alvo do ODA, foram definidas as seguintes categorias: Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Anos Finais do Ensino Fundamental. Para que pudéssemos dimensionar de que forma estes ODA impactam sobre estas categorias emergiram as subcategorias: Sensibilizar, Desenvolver e Aprofundar Conteúdos. Os ODA destinados aos Anos Iniciais do Ensino

Fundamental, representados no Quadro 2, estão relacionados ao respectivo ano/série, objeto de conhecimento e habilidade destacada na Base Nacional Curricular Comum.

Quadro 2. Objeto Digital de Aprendizagem (ODA) e a Unidade Temática Terra e Universo nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Fonte: Adaptado da BNCC (BRASIL, 2017)

Ano	Objeto de conhecimento	Habilidade	ODA
1º	Escalas do tempo	(EF01CI05) Identificar e nomear diferentes escalas de tempo: os períodos diários (manhã, tarde, noite) e a sucessão dos dias, semanas, meses e anos.	20
2º	Movimento do Sol no céu	(EF02CI07) Descrever as posições do Sol em diversos horários do dia e associá-las ao tamanho de sua própria sombra e da sombra de diferentes objetos.	3
3º	Características da Terra	EF03CI07) Identificar características da Terra (como seu formato esférico, a presença de água, solo etc.), com base na observação, manipulação e comparação de diferentes formas de representação do planeta (mapas, globos, fotografias etc.).	02 e 05
	Usos do solo	(EF03CI09) Comparar diferentes amostras de solo do entorno da escola com base em algumas características (cor, textura, cheiro, tamanho das partículas, permeabilidade etc.).	9
4º	Pontos cardeais	EF04CI09) Identificar os pontos cardeais, com base no registro de diferentes posições relativas do Sol e da sombra de uma vara (gnômon).	12
5º	Constelações e mapas celestes	(EF05CI10) Identificar algumas constelações no céu, com o apoio de recursos, como mapas celestes e aplicativos, entre outros, e os períodos do ano em que elas são visíveis no início da noite.	6
	Movimento de rotação da Terra	(EF05CI11) Associar o movimento diário do Sol e demais estrelas no céu ao movimento de rotação da Terra	8
	Periodicidade das fases da Lua	(EF05CI12) Concluir sobre a periodicidade das fases da Lua, com base na observação e no registro das formas aparentes da Lua no céu ao longo de, pelo menos, dois meses.	1 e 13

Identifica-se que dez Objetos Digitais de Aprendizagem estão destinados a colaborar para que aspectos relacionados a Unidade temática Terra e Universo possam ser melhor compreendidas nos

Anos Finais do Ensino Fundamental. No que diz respeito da relação que os ODA com os Objetos de conhecimento destinado as Séries Iniciais do Ensino Fundamental, identifica-se que:

- No que se refere a uma proposta de sensibilização de Objetos de Conhecimento, os ODA 1 e 13 contribuem para que sejam abordadas questões iniciais acerca da periodicidade das fases da Lua, ficando a cargo do professor e dos estudantes do 5º ano, o desenvolvimento de observação e registro da Lua por pelo menos dois meses. Os ODA 02, 03, 05, 09 e 20 também cumprem o papel de sensibilizar o objeto de conhecimento na medida em que não contém a habilidade em sua totalidade, de modo que o professor deve propor atividades que consiga promover a habilidade referida.
- Uma melhor compreensão acerca dos pontos cardeais pode ser feita por meio do desenvolvimento deste Objeto de Conhecimento com o auxílio do ODA 12, no qual um vídeo permite que os estudante compreendam aspectos da influência do Sol na orientação e registro de posições.
- Os ODA 06 e 08 contribuem para o aprofundamento do Objeto de Conhecimento, de modo que para a utilização do mesmo o estudante necessita de conhecimentos prévios para que possa estabelecer relações ou identificar alguns tipos de astros. No Quadro 3 estão representados os Anos Finais do Ensino Fundamental e respectivos Objetos de Conhecimento e habilidades destinados a abordagem da Unidade Temática Terra e Universo.

Quadro 3. ODA e a Unidade Temática Terra e Universo nos anos finais do Ensino Fundamental

Ano	**Objeto de conhecimento**	**Habilidade**	**OA**
6º	Forma, estrutura e movimentos da Terra	(EF06CI12) Identificar diferentes tipos de rocha, relacionando a formação de fósseis a rochas sedimentares em diferentes períodos geológicos.	21
7º	Placas tectônicas e deriva continental	(EF07CI15) Justificar o formato das costas brasileira e africana com base na teoria da deriva dos continentes.	18
8º	Sistema Solar, Terra e Lua	(EF08CI12) Justificar, por meio da construção de modelos e da observação da Lua no céu, a ocorrência das fases da Lua e dos eclipses, com base nas posições relativas entre Sol, Terra e Lua.	10, 11, 15, 19 e 22
		(EF08CI13) Representar os movimentos de rotação e translação da Terra e analisar o papel da inclinação do eixo de rotação da Terra em relação à	4

		sua órbita na ocorrência das estações do ano, com a utilização de modelos tridimensionais.	
9º	Composição, estrutura e localização do Sistema Solar no Universo	(EF09CI14) Descrever a composição e a estrutura do Sistema Solar (Sol, planetas rochosos, planetas gigantes gasosos e corpos menores), assim como a localização do Sistema Solar na nossa Galáxia (a Via Láctea) e dela no Universo (apenas uma galáxia dentre bilhões).	07, 14 e 16
	Ordem de grandeza astronômica Evolução estelar	(EF09CI17) Analisar o ciclo evolutivo do Sol (nascimento, vida e morte) baseado no conhecimento das etapas de evolução de estrelas de diferentes dimensões e os efeitos desse processo no nosso planeta.	17

Fonte: Adaptado da BNCC (BRASIL, 2017)

Identifica-se que doze ODA estão destinados a colaborar para que aspectos relacionados a Unidade temática Terra e Universo possam ser melhor compreendidas Anos Finais do Ensino Fundamental.

No que diz respeito a capacidade com que o ODA tem de Sensibilizar sobre os Objetivos de conhecimento destinado as Séries Iniciais do Ensino Fundamental, identifica-se que:

- A sensibilização para que habilidades de Objetos de Conhecimento como Placas tectônicas e deriva continental e Sistema Solar, Terra e Lua podem ser realizadas por meio dos ODA 04, 10,11, 15, 18, 19 e 22.
- Já os ODA 04, 14, 16 e 21 contribuem para que possam ser desenvolvidos os objetos de conhecimento Fora, estrutura e movimentos da Terra e Composição, estrutura e localização do Sistema Solar e Universo, na medida em que possuem em sua constituição recursos que abordam aspectos que abordam conceitos relacionados aos objetos de conhecimento descritos.
- O ODA 17 contribuiu, por meio de uma animação, de modo a aprofundar aspectos do Objeto de Conhecimento Ordem de grandeza astronômica e Evolução estelar, destacando informações relacionadas principalmente a um dos principais astros do Sistema Solar: o Sol.

Na unidade de registro Caráter do ODA foram identificadas as seguintes categorias: Interdisciplinar e Inclusiva.

Para que pudéssemos compreender quais relações se consolidavam com demais áreas de conhecimento, na categoria Interdisciplinar, emergiram as subcategorias: Relações com as Ciências

da Natureza e relações com as Ciências Humanas. Os ODA 15, 16 e 17 possuem relações com as Ciências da Natureza como Biologia e Física. Já os ODA 08, 18 e 21 possuem relações com as Ciências da Natureza como a Geografia. A identificação de poucos ODA que destacam a necessidade de uma abordagem Interdisciplinar destaca a necessidade de que sejam propostas a construção de novos ODA que articulem conhecimentos entre diferentes Ciências, seja da Natureza ou das demais áreas. No que se refere aos ODA que possibilitam um caráter Inclusivo, Foram definidas de que forma poderia ser viável, desta forma foram definidas as seguintes subcategorias: Altas habilidades, Deficiência Visual e Deficiência Auditiva.

Os ODA 14, 17 e 21 são destinados a estudantes que possuem Altas Habilidades. O OA 13 é destinado a estudantes com deficiência visual e o OA 16 é destinado a estudantes com baixa visão ou deficiência visual. Já os ODA 10, 18 e 19 são destinados a estudantes com Deficiência Auditiva. Entretanto cabe ressaltar que nas descrições do ODA presentes na plataforma Currículo+ não são apresentadas informações mais específicas de que modo estes ODA podem ser utilizados por pessoas que possuem algum tipo de alta habilidades ou deficiência visual. No que se refere a unidade de registro Tipo de ODA definiu-se como categorias os ODA Contemplativos e os Interativos. Entretanto emergiram as subcategorias Vídeos e Infográficos associadas à categoria Contemplativos e as subcategorias Jogos e Simuladores associadas à categoria Interativa.

Aos ODA Contemplativos, destacamos aqueles em que não permitem uma interação devido ao fato de ser produzido sem recursos para qualquer forma de interação, de modo que os ODA 01, 02 ,03, 04, 05, 09, 12, 13, 16, 17, 18, 19, 20 e 21 são vídeos que constituem um recurso que possibilita a interpretação de processos mas inviabiliza a interação do estudante com o material. Já o ODA 07 é o único infográfico disponível para que possam ser abordados aspectos da forma dinâmica do Sistema Solar.

Os ODA Interativos possuem recursos que possibilitam ações em que os estudantes possam manipulá-los e percorrer diferentes percursos, não priorizando uma aprendizagem linear, como ocorre em vídeos ou infográficos. Os ODA 08, 11 e 14 constituem jogos educativos que exploram aspectos do movimento da Terra, do Sistema Solar e do Espaço e os ODA 10, 15 e 22 são simuladores, onde o estudante é convidado a interagir de modo a utilizar seus conhecimentos sobre o Sistema Solar, Eclipses e a Lua.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos Objetos Digitais de Aprendizagem da Plataforma Currículo+ possibilitou identificar convergências com as habilidades descritas para o ensino de Astronomia no Ensino Fundamental, na Unidade Temática Terra e Universo, propostas na Base Nacional Curricular Comum. Entretanto, cabe destacar que a necessidade de serem inseridas na plataforma vários outros objetos de aprendizagem que possam contemplar todos os Objetos de Conhecimento requeridos para a Unidade Temática Terra e Universo. Compreende-se a importância do uso das tecnologias para o processo de aprendizagem dos estudantes, de modo que o processo de formação docente deve ser pautado por uma melhor compreensão acerca de como recursos disponibilizados por sistemas de ensino, como a plataforma Currículo+, podem ser melhor inseridos nas atividades cotidianas dos docentes.

No contexto do ensino da Astronomia, o uso de Objetos Digitais de Aprendizagem, não devem limitar-se a serem recursos de sensibilização de Objetos de Conhecimento e de caráter apenas contemplativo, mas também devem ser capazes de produzir uma ampliação de discussões para atividades em que os estudantes já possuam conhecimentos mais consolidados sobre determinada área da Astronomia.

Espera-se que esta pesquisa possa contribuir para que professores e pesquisadores das áreas de ensino de Ciências e de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) possam constituir novas discussões acerca da necessidade de serem desenvolvidos novos objetos de aprendizagem que não só possibilitem o desenvolvimento das diversas habilidades destacadas na BNCC, mas também desenvolvam, em professores e estudantes, o desejo por conhecer melhor sua importância no Universo.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, V. B.; FLÔRES, M. L. P. Objetos de aprendizagem: conceitos básicos. In: TAROUCO, L. M. R. et al (Orgs.). **Objetos de Aprendizagem:** teoria e prática. Porto Alegre: Evangraf, 2014, p. 12-29.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BERTOL, Z. I.; FLORCZAK, M. A. **Uma abordagem interdisciplinar com as disciplinas Física e Matemática, por meio da astronomia**. Cadernos PDE, Curitiba, v. 1. 2013. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/produ coes_pde/ 2013/2013_utf pr_fis_artigo_zenaide_ines_bertol.pdf>. Acesso em out. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://base-nacionalcomum.mec.gov.br/ images/ BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: ago. 2017.

SÁ FILHO, C. S.; MACHADO, E. de C. **O computador como agente transformador da educação e o papel do Objeto de Aprendizagem**. 2003. Disponível em: Acesso em: 01 dez. 2017.

SÃO PAULO. **Currículo+**, 2014. Currículo+ Recursos digitais articulados com o Currículo do Estado de São Paulo. Disponível em: <https://curriculomais.educacao.sp.gov.br>. Acesso em: 01 dez. 2017.

SOSSELA, C. et al. Stellarium, software educativo como mediador no ensino de astronomia: relato de experiência – PIBID interdisciplinar em ciências da natureza. In: SIMPÓSIO

NACIONAL DE ENSINO DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA, IV, 2014, Ponta Grossa- PR. **Anais** ... 2014. Disponível em http://www.sinect.com.br/anais2014/anais2014/artigos/ensino-de-ciencias/01409592 656.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2017.

31/JUL e 1 e 2/AGO 2020
IV CONEPI
IV CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO & PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES
conepi.contatosempreendimentos.com.br
Evento 100% Online

O IMPACTO DA PANDEMIA NO CONTEXTO EDUCACIONAL

BERNARDES, Claudia Madeira de
Instituto Federal Goiano - Rio Verde-GO (IF Goiano)
claudiamadeirabernardesmadeira@gmail.com

DITOMASO, Aline
Instituto Federal Goiano - Rio Verde-GO (IF Goiano)
aline.ditomaso@ifgoiano.edu.br

SOUZA, Calixto Júnior de
Instituto Federal Goiano - Rio Verde-GO (IF Goiano)
calixto.souza@ifgoiano.edu.br

RESUMO

Este artigo tem como objetivo refletir sobre a relação entre educação, pandemia do coronavírus e tecnologia no contexto educacional. O artigo justifica-se pela importância de analisar o impacto da pandemia para professores e alunos, como eles tiveram de se reinventar para que o aprendizado acontecesse. A relevância social deste estudo é possibilitar reflexões, mudanças de postura e conscientização dos sujeitos envolvidos no contexto educacional frente ao cenário pandêmico que foram obrigados a fazer parte. O presente trabalho é uma pesquisa bibliográfica. A coleta de informações foi realizada através de levantamento e análise de ideias trazidas por artigos e livros que tratam a matéria apresentada. Vários conceitos dialogaram no decorrer do artigo, tentando dar visibilidade a uma nova prática educativa no contexto educacional. Conclui-se que a tecnologia aliada à educação foi essencial neste período de reinvenção da aprendizagem entre professores e alunos.

Palavras-chave: Educação. Tecnologia. Pandemia do Coronavírus.

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas os avanços tecnológicos foram surpreendentes e mais sofisticados, mas a escola não conseguiu acompanhar esses avanços. Ora por falta de investimentos dos gestores ora por comodismo de seus sujeitos.

Quando veio a pandemia de um vírus desconhecido, fechando as portas da escola, professores e alunos tiveram da noite para o dia de se reinventar pois as aulas seriam não-presenciais. Começando naquele momento uma jornada de muito esforços e estudo.

O presente trabalho é uma pesquisa bibliográfica, a coleta de informações, a coleta de dados das informações foi realizada através do levantamento e análise de ideias diferentes trazidas por artigos e livros que tratam a temática apresentada.

Este artigo tem como objetivo refletir sobre a relação entre educação, pandemia do coronavírus e tecnologia no contexto educacional. O artigo justifica-se pela importância de analisar o impacto da pandemia para professores e alunos, como os mesmos tiveram de se reinventar para que o aprendizado acontecesse. A relevância social deste estudo é possibilitar reflexões, mudanças de postura e conscientização dos sujeitos envolvidos no contexto educacional frente ao cenário pandêmico que foram obrigados a fazer parte. O presente trabalho é uma pesquisa bibliográfica. A coleta de informações foi realizada através de levantamento e análise de ideias trazidas por artigos e livros que tratam a matéria apresentada. Vários conceitos dialogaram no decorrer do artigo, tentando dar visibilidade a uma nova prática educativa no contexto educacional. Conclui-se que a tecnologia aliada à educação foi essencial neste período de reinvenção da aprendizagem entre professores e alunos.

2 A TRAJETÓRIA DE UM VÍRUS DESCONHECIDO

Os coronavírus atendem pela sigla CoV. A pandemai de Covid-19 é só obra mais recente dessa família.

Corona, significa “coroa” em latim porque o vírus tem a aparência de uma bola com uma coroa de espinhos, os espinhos não espetam. São só proteínas que evoluíram para se encaixar como nas fechaduras que ficam na membrana. Feito o encaixe, é só entrar (VAIANO, 2020).

Em 2002 e 2003, o coronavírus SARS-COV foi identificado em surto, originando a Síndrome Respiratória Aguda Grave (SARS), com uma taxa de letalidade de 10%, posteriormente, em 2012, outro coronavírus foi disseminado, denominado como Síndrome Respiratória do Oriente médio (MERS-COV), com a taxa de letalidade de 37%.

No final do ano de 2019, na cidade de Wuhan, província de Hubei, China, surgiram diversos casos de pneumonia. Foi detectado o novo coronavírus denominado SARS-COV-2, que é um vírus

RNA, identificado como a causa de um surto de doenças respiratórias e gastrointestinais, classificada como 2019-nCoV pela Organização Mundial da saúde (OMS). Mais recentemente, esse passou a ser chamado de SARS-CoV-2 (do inglês *Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2*).

Os coronavírus estão classificados em uma grande família de vírus comuns em muitas espécies de animais, incluindo: camelos, gado, gatos e morcegos. Os coronavírus de origem animal podem infectar pessoas e depois ocorrer a disseminação de pessoa para pessoa.

A infecção pelo vírus SARS-CoV2 causa a COVID-19 (do inglês, *Coronavirus Disease 2019*), cujos principais sintomas são: febre, fadiga e tosse seca, podendo evoluir para dispneia ou, em caos mais graves, Síndrome Respiratória Aguda Grave (SRAG).

A doença se espalhou rapidamente pelo território chinês, eram paciente que apresentavam surtos respiratórios e tinham contato com o mercado de frutos do mar e com animais vivos, sugerindo uma disseminação de animais para pessoas.

Essa disseminação de pessoa para pessoa ocorre por vias respiratórias (gotículas e aerossóis) e por meio de contato.

Posteriormente paciente infectados por SARS-CoV2 foram identificados em outros países, como na Europa (epicentros: Itália e Espanha), nos Estados Unidos, no Canadá e no Brasil.

Em 30 de janeiro de 2020, a OMS declarou a doença como uma emergência de saúde pública global e, em 11 de março de 2020, ela passou a ser considerada uma pandemia.

No Brasil em 22 de janeiro de 2020, foi ativado o Centro de Operações de emergências em Saúde Pública para o novo Coronavírus (COE-nCoV), estratégia prevista no Plano Nacional de Resposta às Emergências em Saúde Pública do Ministério da Saúde.

O primeiro caso de COVID-19 no Brasil foi registrado em 26 de fevereiro em São Paulo.

Em 20 de março de 2020 a Portaria GM/MS nº 454, declarou, em todo o território nacional, o estado de transmissão comunitária do novo coronavírus, recomendado que todos os estabelecimentos de saúde estabeleçam diagnóstico sindrômico para o atendimento de casos suspeitos de COVID-19.

Em Goiás através da nota técnica da Secretaria Estadual de Saúde nº 01/2020 a partir do dia 16/03/2020 as aulas foram paralisadas.

Professor e aluno viram-se perdidos diante daquela situação a eles proposta.

O professor não adepto à tecnologia teve que se reinventar pedindo auxílio e participando de formações on-line em forma de tutoriais. O aluno já nativo digital também teve de se reinventar para adaptar às aulas.

3 PROFESSOR E ALUNO DIANTE DA PANDEMIA

O ano letivo de 2020 começou com grandes expectativas no contexto escolar, já que durante o ano de 2019 vários desafios foram lançados para a escola: o trabalho seguindo as propostas para cada disciplina de acordo com a BNCC e particularmente o Documento Curricular para Goiás-ampliado/Cortes Temporais, entrega de livros novos aos alunos para o triênio (2020-2022).

O primeiro bimestre seguia normalmente quando em 16 de março diante da norma técnica da SES/GO o Estado de Goiás, seguindo as normas técnicas do Ministério da Saúde suspendeu as aulas presenciais.

O professor teve que adaptar-se trabalhando homework, conciliando formações tutoriais on-line, aprendendo a trabalhar com as ferramentas digitais; serviços domésticos; agenda lotada de webconferências. O aluno que permaneceria um tempo do dia na escola, passou a conviver diuturnamente com sua família, ficando por vezes refém de vulnerabilidades.

Em relação ao uso das ferramentas digitais para aqueles que possuíam celulares e computadores, internet banda larga paga, tudo transcorreria normalmente, para aquelas que não possuíam computadores e apenas um celular para toda família usar, sem acesso a internet paga, dependendo do wi-fi do vizinho, foi um transtorno.

Tentando das oportunidades a todos os alunos e aperfeiçoando a prática pedagógica, blocos com atividades foram enviados quinzenalmente no WhatsApp do grupo de cada sala de aula, onde os mesmos executariam as atividades propostas e enviariam as respostas no e-mail de cada professor/disciplina.

A partir do dia 11/05/2020, os alunos passaram a ter aula virtuais no grupo de sua sala de aula através do WhatsApp.

4 EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE MULTICULTURAL

Define-se esta época como a era do conhecimento, significando viver em um mundo de transformações rápidas.

O ambiente educacional também passa por constantes atualizações e inovações devido à presença das tecnologias da informação e comunicação. O que é educação?

Brandão (2007) apresenta o conceito de educação pela origem etimológica da palavra que vem do latim “educere”, que significa extrair, tirar, desenvolver. Existe aquele que conduz (educador), impondo uma direção, e outro que se deixa guiar (educando).

O educador é o mestre conduzindo o aprendiz.

Para Saviani e Duarte, (2010) a educação é a comunicação entre pessoas livres em graus diferentes de maturação humana, é a promoção do homem, de parte a parte, isto é, tanto do educando como educador”.

O conceito de educação como meio de despertar para uma nova visão de mundo, uma perpetuação da cultura e uma atividade sistemática de interação entre seres sociais, Brandão afirma (2007, p. 73):

> Educação é uma prática social (como a saúde pública, a comunicação social, o serviço militar) cujo fim é o desenvolvimento do que na pessoa humana pode ser aprendido entre os tipos de saber existentes em uma cultura, para a formação de tipos de sujeitos de acordo com as necessidades e exigências de sua sociedade, em um momento da história de seu próprio desenvolvimento.

A educação é o elemento integrado a sociedade e “não pode ser compreendido fora de um contexto histórico-social concreto, a prática social é o ponto de partida e chegada da ação pedagógica” (ARANHA, 2006, p. 32).

Krishnamurti (1994) afirma que educação é uma experiência que deve nos levar a compreender o significado da vida como um todo.

É a educação na perspectiva transdisciplinar que prioriza o ser humano nos diversos campos do saber, ou seja, o sujeito, autor de sua própria história.

A educação não deve ser separada da vida nem é a preparação para a vida, mas é a vida mesma (ARANHA, 2006).

A educação transdisciplinar exige o desenvolvimento do aspecto espiritual condição para compor a aprendizagem que visa a inteireza de experiências.

Delors (2001) (coordenador do relatório para a Unesco, Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI) no livro Educação: um tesouro a descobrir, aponta os quatro pilares da educação: aprender a conhecer, a prender a fazer, aprender a viver juntos (conviver) e aprender a ser.

Estes pilares são os maiores da educação hoje, pois o conceito de educação no futuro deverá ser universal, centrada na condição humana.

Boaventura (2001) acredita que o modelo de educação proposto para a prática futura se funde o conceito de educação transdisciplinar onde os alunos se afirmam como cidadãos responsáveis de um futuro para si, para o outro e para todos os habitantes do planeta.

Para Gadotti (2000) fica implícito a concepção de educação como um bem coletivo, é de todos, para todos, serve aos interesses da sociedade.

Seja qual for a perspectiva que a educação contemporânea tomar, uma educação voltada para o futuro será sempre uma educação contestadora, superadora dos limites impostos pelo Estado e pelo mercado, portanto, uma educação muito mais voltada para a transformação social do que para a transmissão cultural (GADOTTI, 2000).

Para Cortella (2014) só é um bom ensinante quem for um bom aprendente, ou seja, nunca estamos prontos dentro da nossa atividade é necessária uma formação contínua.

5 TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO

Quando pensamos em tecnologia, logo nos remetemos para a palavra computador, definido por Lima Júnior (2005) como um reflexo do modo operativo do pensar humano.

O processo tecnológico relaciona o ser humano e os recursos materiais ou imateriais por ele criados não podendo ser concebidos separadamente. A técnica criativa é humanizada, por outro lado o ser humano é tecnologizado, pois quando cria e utiliza recursos e instrumentos para atuar no seu cotidiano, ressignifica-se e transforma-se.

A tecnologia aliada à educação trouxe vários benefícios, porém a escola não conseguiu acompanhar este avanço tecnológico.

Não houve uma formação continuada para os profissionais da educação para usar estes aparatos tecnológicos.

De um lado o aluno com celulares de última geração, de outro os professores que por muitas vezes não foram familiarizados ao mundo digital.

Diante da pandemia, os profissionais da educação tiveram que se reinventar, ora pedindo auxílio ora assistindo a tutoriais de como utilizar as ferramentas tecnológicas.

Segundo Silva (2011) ser tecnológico é estar aberto ao conhecimento, buscando ampliar saberes. Não basta utilizar bem as tecnologias é necessário recriá-las, conectá-las ao projeto pedagógico da escola, não alargando ainda a distância entre os mundos dos incluídos e dos excluídos.

Para Paniago (2017) em tempos de mudanças, a educação, a escola e os professores são chamados ao desafio da educação de crianças, de jovens e de adultos de forma a contribuir para o desenvolvimento sociocultural, científico, tecnológico e humano.

6 COMO ESTUDAR EM TEMPOS DE PANDEMIA

Quando as autoridades sanitárias recomendaram o distanciamento social radical e a quarentena, como um dos meios eficazes de combate ao Covid-19, escolas e universidades foram obrigadas a suspenderem suas aulas presenciais, transferindo suas aulas para plataformas online, em um modelo de ensino a distância chamado ensino remoto emergencial. Uma atividade remota emergencial pode ser considerada uma solução temporária para continuar as atividades pedagógicas e tem como principal ferramenta a internet, com a finalidade de minimizar os impactos na aprendizagem dos estudantes advindos do sistema de ensino originalmente presencial, aplicadas neste momento de crise.

A escola fora transferida para a casa dos alunos, a família também teve que se reinventar, pois estavam desde então juntos em quarentena.

O desenho de ambientes virtuais é caro, demorado e complexo. Os alunos que mais se beneficiam da educação online são os que já têm um desempenho acadêmico melhor, ou seja, quem mais precisa se beneficiar menos.

Para Fernandez (2020) pesquisadora da Universidade de São Paulo do grupo: Ciências da Aprendizagem Brasil, no Brasil, alunos mais carentes não têm como seguir cursos online. Além de terem menor acesso a internet e computadores em casa, eles dispõem de menor espaço físico para assistir às aulas virtuais.

Para Santos (2020) a quarentena não só torna visíveis, como reforça a injustiça, a discriminação, a exclusão social e o sofrimento imerecido que elas provocam.

Para Cortella (2014) a escola precisa olhar o mundo digital não apenas como uma base ferramental, ela cria um novo paradigma de compreensão da vida, uma nova forma de estabelecer relações, de debates, de construção.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é um direito social de todos garantido pela Constituição e por si só traz mudanças ao indivíduo: cognitivamente, historicamente, culturalmente, afetivamente e socialmente.

Neste tempo em que estamos vivendo de pandemia do coronavírus muitas reflexões foram feitas em relação à educação: muitas escolas não se inovaram; o professor continuou tradicional e sem treinamento, não houve uma formação inicial e contínua; dificuldade de engajamento do aluno nativo digital. Construi-se uma escola nova e contemporânea, onde professor e alunos não serão mais os mesmos. O ensino de habilidades socioemocionais e competências criativas entraram em pauta.

Assim este estudo nos permite concluir que o elo entre a tríade educação, pandemia do coronavírus e tecnologia no contexto educacional farão parte das competências do século XXI onde termos de nos adaptar ao novo método de ensino, o aluno será mais uma vez o protagonista de todo o conhecimento e a empatia em relação ao bem-estar coletivo, em busca de uma sociedade democrática que promova práticas participativas e dialógicas tornando o meio que se vive habitável para si e para os outros.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. São Paulo. Moderna, 2006.

BAUMAN, Zygmunt. **Tempos Líquidos**. Rio de Janeiro: Zahar,2007.

BOAVENTURA, Edivaldo M. Educação planetária em face da globalização. **Revista da Faeeba – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 16, n. 16, p. 27-35, jul./dez. 2001.

BRASIL. Ministério da saúde. **COVID19 – Painel Coronavírus**. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/ >. Acesso em 05 de julho de 2020.

CORTELA, Mario Sergio. **Educação, escola e docência:** novos tempos, novas atitudes. São Paulo: Cortez, 2014.

DELORS, Jacques (org). **Educação:** um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez. Brasília: MEC:UNESCO, 2001.

FERNANDES, Cassia. **O estudo em tempos de pandemia**. 2020. Disponível em: <https://epoca.globo.com/o-estudo-em-tempos-de-pandemia>. Acesso em 05 de julho de 2020.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. **Revista São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 03-11, 2000.

KRISHNAMURTI, J. **A educação e o significado da vida**. São Paulo: Cultrix,1994.

LIMA JUNIOR, A. S. **A escola no contexto das tecnologias de comunicação e informação:** do dialético ao virtual. Salvador: EDUNEB, 2007.

_____. **Tecnologias Inteligentes e Educação:** Currículo Hipertextual. Rio de Janeiro: Quartet, 2005.

PANIAGO, Rosenilde Nogueira. **Os professores, seu saber e seu fazer:** elementos para uma reflexão sobre a prática docente. Curitiba: Appris, 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020. 28p.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p. 422-433 set./dez. 2010.

SILVA, Ângela Carrancho da. Educação e Tecnologia: entre o discurso e a prática. **Revista Ensaio:** Avaliação e Políticas Púbicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 19, n. 72, p. 527-554, jul./set.2011.

VAIANO, Bruno. Vírus: vida e obra do mais intrigante dos seres. **Revista Super Interessante**, edição 414, p. 20-33, abril/2020.

31/JUL e 1 e 2/AGO 2020
IV CONEPI
IV CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO & PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES
conepi.contatosempreendimentos.com.br
Evento 100% Online

A INTERDISCIPLINARIDADE EM ASSASSIN'S CREED II: A ESCOLA DE EZIO AUDITORE DA FIRENZE. UM ESTUDO DE CASO

RODRIGUES, Dartagnhan Salustiano
Universidade Nove de julho: PROGEPE
Dartagnhan.rodrigues@gmail.com

RESUMO

No jogo *Assassins Creed II* o jogador, na figura do protagonista Ezio Auditore da Firenze, lida com a frustração e a injustiça ao vagar entre ricos e miseráveis, clérigos e prostitutas, banqueiros e *gangsters* por belas alamedas arborizadas, por becos e esgotos sujos da República Florentina, cidade-Estado centrada em Florença, Toscana, Itália. Enquanto isso, em muitas autoescolas de São Paulo, motoristas aprendizes conduzem seus carros virtuais pelo trânsito de uma cidade guardada nos gigabytes de um HD. Acidentes e infrações acontecem sem que alguém se fira, tenha que pagar multas ou pontos sejam lançados em sua habilitação. Esse trabalho procurou trazer para a luz uma realidade educacional que por falta de informação ou neofobia não justificada, distancia pais e filhos, alunos e professores, haja vista que, por um lado há pais preocupados com a quantidade de tempo que seus filhos passam sozinhos, ou acompanhados de seus "amigos virtuais", em frente ao vídeo game, enquanto que, por outro, filhos alunos arrastam seus pés nos corredores das escolas, frustrados com o abismo que separa e difere suas duas fontes de experiências e aprendizado. É nesse panorama que o vídeo game entra como instrumento capaz de proporcionar oportunidades e possibilidades de aprendizagem maiores e mais marcantes do que as oferecidas por professores tecno-resistentes. Sob a luz das teorias de Paulo Freire, Márcia Fusaro, Lucia Santaella, James Paul Gee e Mark Prensky, desenvolveu-se uma pesquisa multidisciplinar envolvendo alunos e professores do ensino médio, com o objetivo de verificar o uso educacional do jogo citado e os resultados alcançados pelos alunos em testes subsequentes. Os resultados demonstraram que, se bem preparado, o jogo pode ser um aliado poderoso ao aproximar alunos, na figura de seus avatares, às disciplinas escolares.

Palavras-chave: Tecnologia e educação. Vídeo Game e educação. Vídeo game na escola.

1 INTRODUÇÃO

É comum encontrar em autoescolas de médio e grande porte na cidade de São Paulo, simuladores de trânsito onde aspirantes a motoristas conduzem seus carros virtuais por ruas e avenidas repletas de outros carros, motos, ônibus, pedestres. Alguns desses simuladores contam com três telas posicionadas de tal forma que o usuário tem a sensação de estar no interior de um veículo real, enfrentando os desafios de uma condução real. Muito antes desses caríssimos simuladores desembarcarem nas autoescolas paulistanas, a editora da Harvard Business School, em 2004, publicou o livro intitulado *Got Game: How the Game Generation is Reshaping Business Forever*, apresentando uma tese na qual afirmou, baseada em milhares de entrevistas, que que os *gamers* são não somente diferentes, mas melhores homens e mulheres de negócios (PRESNKY, 2011. loc.1427).

No dia 15 de abril de 2019, o mundo parou para observar e lamentar o incêndio de grandes proporções que destruiu tesouros artísticos e religiosos de cerca de 850 anos na Catedral de Notre-Dame, em Paris, França. Dias após, a empresa desenvolvedora da franquia *Assassin's Creed*, a Ubisoft, doou mais de R$ 2,2 milhões para ajudar na reconstrução daquele tesouro da humanidade. Mas, a ajuda não foi somente financeira, pois, o jogo *Assassin's Creed Unity*, cuja história é vivida por Arno Dorian durante a revolução francesa no fim do século XVIII, traz uma cópia interna e externa em 3D da catedral incendiada. A riqueza de detalhes oferecida pelo jogo, que foi disponibilizado para download gratuito para PC entre os dias 17 e 25 de abril daquele ano, ajudaram os arquitetos e engenheiros a recuperar as paredes e o teto, áreas mais consumidas pelo fogo.

Este estudo é resultado de inquietações nascidas a partir do ensaio publicado em 2019, de mesmo nome e autor, que integra o livro "Educação em Pesquisas: Novas Tecnologias e Linguagens", organizado pela Professora Doutora Márcia Fusaro. As inquietações e observações originadas naquele ensaio foram levadas para as salas de aula de uma ETEC, escola estadual de ensino médio e técnico, da Zona Leste da cidade de São Paulo e com o apoio dos professores das disciplinas de Geografia e Artes do Ensino Médio, foram desenvolvidas atividades que buscaram unir as experiências vividas e os locais visitados no jogo pelos *gamers*, como são denominados os jogadores e adeptos da cultura dos jogos ou Cultura *Gamer*, e os assuntos discutidos em sala.

O experimento limitou-se às turmas do período diurno, portanto, cada professor leciona para 15 turmas de ensino médio, com número mínimo de 29 e máximo de 33 alunos, resultando em uma média de 31 alunos por sala ou 465 alunos por professor, número que foi usado como base para quantificar os resultados. A experiência e a coleta de dados iniciaram no mês de fevereiro de 2020 e foram finalizadas em meados de julho do mesmo ano, alcançando dois bimestres letivos, sendo que o segundo aconteceu durante o período de isolamento social imposto pelo Governo do Estado de São

Paulo devido à pandemia de covid – 19. Tal isolamento social, tomado como prejudicial por professores de muitas disciplinas, foi proveitoso para os professores que participaram deste experimento, haja vista que, durante o isolamento social, os alunos começaram a compartilhar, ao vivo e com frequência, seus momentos no jogo com os colegas. Os professores envolvidos relataram que durante a experiência, que aconteceu em sua maior parte no período de aulas remotas, receberam inúmeras perguntas que enriqueceram suas discussões sobre o conteúdo, o que demonstrou que os alunos não estavam somente jogando, mas observando e estudando os assuntos comentados em aula e que encontraram no jogo, propiciando uma relação dialógica entre jogo, conhecimento de mundo e formação acadêmica.

1.1 As fases do jogo

1.1.1 Aproximação da "língua" de nativos e imigrantes digitais.

Apesar do nome ser, em sua tradução para o português, "Credo dos Assassinos", a franquia *Assassin's Creed*, da Ubisoft, não influencia os *gamers* a pularem de telhados, escalarem paredes e eliminarem furtivamente seus inimigos. Se essa influência fosse real, o que seria dos leitores de Edgar Allan Poe ao se depararem com o conto a Máscara da Morte Vermelha, que conta a história de um príncipe e seu séquito que, isolados em seu castelo, tentam escapar de uma pandemia e que, após seis meses de isolamento, descobrem um estranho em seu meio? Será que a quantidade de gatos pretos e indivíduos com síndrome do pânico aumentariam ao ler o conto "O gato preto" do mesmo autor? E o que pode ser dito sobre o clássico da literatura internacional Moby Dick de Herman Melville? Seria a obra formadora de antropófagos? Esse mesmo conceito equivocado se aplica em larga escala aos jogos de vídeo game, julgando os simplesmente como violentos.

Os imigrantes digitais, indivíduos nascidos em uma época menos mediatizada e midiatizada do que a que vivemos hoje, ainda costumam a tecer comentários como "os jogos são muito violentos" ou "os jogos estão destruindo as mentes dos jovens", enquanto forçam seus filhos a desligarem seus consoles e "procurarem coisas mais produtivas para fazer". Muitos desses imigrantes digitais, porém, não jogam e não jogaram vídeo games quando mais jovens, assim, não sabem que as informações que têm sobre a Cultura *gamer* estão ou fora de contexto ou completamente erradas. Portanto, o vídeo game não é o inimigo.

Os jovens de hoje querem se sentir envolvidos e seus jogos não apenas os envolvem, mas os ensinam valiosas lições que os preparam para os desafios do século XXI. É possível observar que os desafios enfrentados pelos *gamers* durante os jogos são bem mais ímprobos do que aqueles enfrentados pelos alunos em sala de aula (PRENSKY, 2011. loc. 229 e 263). Então, por que os games são tão mais atrativos e aderentes do que as disciplinas e atividades desenvolvidas na escola? A resposta é simples: porque os jogos de vídeo games falam a língua deles, a língua dos nativos digitais.

1.1.2 Aproximação do conhecimento acadêmico e do conhecimento de mundo.

No plano de ensino da disciplina de artes consta a discussão sobre o Renascimento e suas influências na arquitetura, na arte e sobre as obras e estudos de Leonardo Da Vinci. Conseguinte, com o fito de observar e reconhecer características renascentistas, foi proposto aos alunos que jogassem *Assassin's Creed II*, cujo personagem principal é Ezio Auditore da Firenze, jovem que vive em pleno movimento renascentista e que é ajudado diversas vezes por Da Vinci, amigo de sua mãe. É Leonardo quem conserta e ajusta a *hidden blade*, lâmina típica usada pelos assassinos em eliminações furtivas, pertencente ao jovem Auditore.

Já no plano de ensino da disciplina de Geografia, consta discussão sobre Geografia Física (Geomorfológica) da Grécia antiga. Dada a necessidade de abordar a geografia das ilhas gregas, foi proposto, o uso do jogo *Assassin's Creed Odyssey*, cuja história se desenvolve naquela região e conta com as personagens de Alexius ou de sua irmã, Kassandra, espartanos que sobreviveram à queda do Monte Taigeto e buscam unir sua família mais uma vez.

2 METODOLOGIA

Esta pesquisa, quando considerada nas pessoas dos alunos, tem caráter qualitativo, pois visa analisar a retenção de conhecimentos antes e depois da experimentação e permanece sob esse caráter considerando as opiniões dos professores a respeito do uso dos jogos da franquia *Assassin's Creed*. Mas, também apresenta caráter quantitativo, haja vista o alcance e a influência, positiva ou negativa, que o estudo pode ter após a experimentação (SEVERINO, 2017.p. 124 e 125).

Porém, frente ao "novo normal", imposto pela pandemia de covid – 19, o autor teve a oportunidade de testemunhar, por um lado, as dificuldades de professores para ministrarem seus

conteúdos usando recursos tecnológicos e, por outro, a falta de interesse e as dificuldades de conexão experimentadas pelos alunos ao se depararem com aulas remotas. Portanto, esta pesquisa qualifica-se como pesquisa ação, haja vista que além de compreender, procurou intervir na situação com vistas a modificá-la, realizando o diagnóstico e a análise simultaneamente à proposta de mudança buscando o aprimoramento de práticas educativas (SEVERINO, 2017.p.127) constantes nas aulas das disciplinas de Artes e Geografia.

3 ORIGINS[152]

> "Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à assunção do educando por si mesmo."
>
> Paulo Freire

Um adolescente inseguro, de corpo anguloso e feio, totalmente incerto de suas possibilidades, que se percebia muito menos capaz do que os outros em sua turma; que se irritava facilmente frente a qualquer consideração de um colega rico, por jugar que aquelas considerações sempre se voltavam para a sua insegurança e para suas fragilidades, foi chamado à mesa do professor, que levara os trabalhos da sala para corrigir em casa. Olhando e reolhando o texto, entrega-o e balança a cabeça em gesto de respeito e consideração. A nota dez atribuída ao trabalho não valeu tanto quanto aquele gesto, pois foi este que trouxe a confiança de que era possível trabalhar e produzir, que era possível confiar em si mesmo (FREIRE, 2016a.p.43 e 44). Assim foi relatado o gesto, nunca esquecido, do professor por aquele menino que um dia ficaria conhecido como "Paulo Freire: O Patrono da Educação Brasileira".

O docente crítico pensa em sua formação não como repetições mecânicas de gestos, mas como a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções dos alunos, da insegurança que eles têm e que pode ser superada. Considera, portanto, que nenhuma formação docente verdadeira pode ser alheia a criticidade e a promoção da curiosidade epistemológica, aliadas à sensibilidade e a afetividade (FREIRE, 2016a). É considerando esse pensamento que ensinar não é transferir conhecimento, já que

[152] Devido ao contexto no qual se apresenta e se discute o presente texto, e, da mesma forma, devido ao fato de o referencial teórico ser a "origem" de qualquer texto, optou-se por denominá-lo como "*Origins*", em alusão à *Assassin's Creed Origins* cuja história se passa no Egito antigo.

o ensinar verdadeiro é um ensinar preocupado, humano e afetivo, pois "é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática" (FRIRE, 2016).

Adultos passam horas jogando futebol com os amigos, repetindo aquela receita, desenvolvendo aquele ponto diferente no tricô, buscando aperfeiçoamento seja qual for a atividade ou *hobbie* escolhido. Os jovens gostam de aprender quando não são forçados, em outras palavras, gostam de aprender de modo natural (PRENSKY, 2011). É essa naturalidade no aprender, muito discutida e defendida por Mark Prensky, que é proposta neste estudo. Os jovens do Ensino Médio de hoje são nativos digitais, nasceram e viveram toda a vida, cercados de computadores, tablets, vídeo games, e *smartphones*. Isso implica que esses indivíduos pensam e processam as informações recebidas em sala de aula de modo diferente de seus professores imigrantes digitais. Por outro lado, resistentes, os professores imigrantes digitais demonstram "medo" de utilizar a tecnologia como auxílio na promoção e discussão de seus conteúdos. Usar os jogos de vídeo game como recursos didáticos é uma proposta para enfrentar o medo da "falta de equilíbrio emocional, falta de competência científica, real ou imaginária" (FREIRE, 2013) desses docentes imigrantes digitais.

Este estudo desenvolveu-se, portanto, sob a luz dos pensamentos pedagógicos de Paulo Freire, apoiados pelas sugestões e concepções de Márcia Fusaro, Lucia Santaella, Mark Prensky e James Paul Gee, acompanhados por Ángel I. Pérez Gómez e Rui Fava para discutir, não somente o uso dos dois jogos da franquia *Assassin's Creed* como recurso de apoio pedagógico, mas também para alertar que uma mudança de postura do professorado com relação a falta de conhecimento e a resistência ao uso de recursos tecnológicos amplamente usados pelos alunos é necessária

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O ano de 2020 começou e as aulas regulares das disciplinas de Artes e Geografia retornaram para os alunos do Ensino Médio de uma ETEC, localizada na Zona Leste da cidade de São Paulo. Os professores de ambas as disciplinas utilizaram aulas expositivas e dialogadas, apresentações de slides e textos de apoio lidos e discutidos em sala. No fim do primeiro bimestre, já durante a pandemia de covid – 19, foram aplicadas provas dissertativas a fim de avaliar o conteúdo absorvido pelos estudantes. Os resultados, porém, ficaram muito aquém dos satisfatórios, haja vista que 78,4% dos alunos em Geografia e 70,2% em Artes, alcançaram apenas a menção "R" (regular). No bimestre seguinte, após o período de recesso estudantil, adiantado pelo Governo do Estado de São Paulo,

também devido a pandemia, ainda durante o isolamento social e no período de aulas remotas, a professora da disciplina de artes começou a aplicar o jogo *Assassin's Creed II* para 4 salas de primeiro ano, média de 120 alunos, enquanto o professor da disciplina de Geografia aplicou o jogo *Assassins Creed Odyssey* para mais três salas do terceiro ano, média de 90 alunos, ambas do ensino médio. Esses professores declararam que, no início da experiência, estavam céticos com relação ao resultado, mas sua maior preocupação era com a reação dos pais ao saber que os professores haviam pedido para seus filhos jogassem aqueles jogos como "reforço" para aquelas disciplinas. De fato, os professores, assim como a coordenação e a diretoria da escola, receberam queixas de pais que afirmavam que "jogar vídeo game não ensina nada que preste a ninguém". Mesmo abalados sob os olhares de desaprovação de pais, coordenação e diretoria, os dois professores concordaram em continuar com o experimento.

As aulas remotas trouxeram um desânimo generalizado aos alunos, acostumados à rotina de ir à escola. A falta da obrigatoriedade de horários levou muitos à desorganização, ao desânimo, favoreceu à preguiça e ao consequente aproveitamento pífio dos conteúdos a eles apresentados, fato comprovado pelo absenteísmo e pelo resultado verificado nas avaliações do fim do primeiro bimestre. Foi nesse panorama que, com surpresa, mas positivamente, os discentes receberam o pedido de usar os jogos para discutir assuntos abordados durante as aulas remotas. A princípio, apenas 30% do total de alunos possuíam os jogos, portanto, foi proposto para que estes compartilhassem seus momentos no jogo com os colegas de sala através de vídeo chamadas usando o Whatsapp, aplicativo mais comum entre os alunos, Microsoft Teams, aplicativo usado por alunos e professores durante as aulas remotas ou qualquer outro meio digital onde os estudantes pudessem "se encontrar" virtualmente. Os resultados não tardaram a aparecer.

A professora da disciplina de Artes foi a primeira a compartilhar que o interesse entre seus alunos pelo período do Renascimento aumentou e muitos daqueles que não estavam participando de suas aulas online voltaram a conectar. Também relatou que, por se tratar de um jogo particularmente antigo, *Assassin's Creed II* foi lançado pela Ubisoft em 2009, os alunos que não o possuíam não tiveram dificuldades em encontrá-lo na internet por um bom preço, já que todas as unidades adquiridas eram usadas. Duas semanas após o início do experimento, 100% dos alunos da disciplina de Artes estavam jogando *Assassin's Creed II*. A professora também participou ativamente do experimento, já que, com a ajuda do filho adolescente, adquiriu uma unidade do jogo e aprendeu "com ele" a jogar para poder discutir, com propriedade, as descobertas de seus alunos durante a experimentação do jogo.

Neste ponto do experimento com a disciplina de artes, a professora, com seu olhar crítico e curioso, declarou que “há no jogo uma riqueza de detalhes artísticos que dificilmente causaria o impacto e a impressão que o jogo causou se fossem apresentados durante as aulas, mesmo com a apresentação de slides”. Assim, ela foi além do que lhe foi solicitado como objetivo desta pesquisa e começou a pedir para que seus alunos visitassem determinados locais do jogo ou jogassem determinada missão apontada no mapa. Após cinco semanas, havia discutido com seus alunos aspectos, conceitos, obras e nomes do Renascimento de forma dinâmica, interativa e divertida, além do que as perguntas sobre essas questões durante seus encontros virtuais com os alunos cresceram em número e em qualidade. Após esse tempo, a fim de compor a nota do bimestre, solicitou que seus alunos entregassem uma dissertação a respeito do Renascimento. O resultado alcançado a surpreendeu, pois 92% de seus alunos alcançaram o conceito máximo (“MB” - muito bom).

O experimento também foi recebido com ceticismo pelo professor da disciplina de Geografia, haja vista que o vídeo game já havia sido o gatilho de desentendimentos familiares em sua própria casa. Portanto, ele, em sua posição de professor, decidiu que não jogaria, mas solicitaria a seus discentes que comentassem o que foi observado. Seu filho, que por feliz coincidência também era seu aluno na mesma ETEC, possuía uma unidade do jogo *Assassin’s Creed Odyssey*, lançado em outubro de 2018, sequência sugerida por se enquadrar nas discussões daquela disciplina. Por se tratar de um jogo mais novo do que o proposto para a professora da disciplina de Artes, nem todos os alunos conseguiram adquiri-lo pela internet devido ao seu preço. Mesmo assim, ao fim do experimento, 83% dos alunos haviam adquirido suas unidades e aqueles que não puderam ou não quiseram adquirir, assistiam aos jogos dos colegas via internet.

Da mesma forma que a disciplina de Artes, as aulas remotas de Geografia contavam com um baixo contingente, cerca de 20% dos discentes. Após a proposta jogo, esse contingente aumentou para 40% e continuou crescendo até chegar a 96% de alunos online. Esse crescimento no número de alunos online durante as aulas de Geografia e as perguntas que começaram a surgir sobre relevo, locais históricos e a quantidade de cavernas encontradas nas ilhas gregas fomentou a curiosidade do professor que solicitou ao seu filho que lhe apresentasse *Assassin’s Creed Odyssey*. Começou, portanto, a observar seu filho jogando, já que afirmou não ter habilidade motora suficiente para articular aquela quantidade de botões e suas sequências, e a anotar detalhes que, posteriormente, perguntaria para seus alunos. Em outras palavras, *Assassin’s Creed Odyssey*, começou a ajudar ao professor, que pedia ao filho para tirar fotos, recurso disponível nessa versão, para comentar detalhes observados com seus alunos.

Para verificar o conteúdo absorvido pelos discente e compor a primeira parte da nota do segundo bimestre, foi solicitado ao professor da disciplina de Geografia que aplicasse avaliação semelhante à realizada pela professora da disciplina de Artes, uma dissertação. De acordo, após a quinta semana de experimento, o professor recebeu as dissertações que resultaram em avaliações bem diferentes daquelas recebidas no fim do bimestre anterior, haja vista que 98,3% de seus alunos alcançaram o conceito “MB”.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

> “Na era globalizada da informação digitalizada, o acesso ao conhecimento é relativamente fácil, imediato, onipresente e acessível. Uma pessoa pode acessar na rede a informação necessária, o debate correspondente, seguir a linha de pesquisa que lhe pareça mais oportuna, sem o controle de alguém denominado professor.”
>
> Àngel I. Pérez Gómez

A escola convencional considera que as atividades essenciais dos alunos durante as aulas se encerram em escutar passivamente e estudar o que lhe foi apresentado com o intuito de responder avaliações escritas e, muitas vezes, de múltipla escolha, que medem seus “conhecimentos” como uma régua, apenas. Não há, portanto, um envolvimento entusiasmado do aprendiz, entusiasmo esse que se apresenta como condição primordial para o aprendizado bem sucedido e que é, ainda menor, se observarmos os alunos que vivem em situação de vulnerabilidade social. A falta de envolvimento ocorre devido ao fato de que os estudantes não conseguem evidenciar as conexões entre o estudado e suas vidas, já que aquilo que deveria ser conhecimento é tratado de forma a tornar-se apenas um conjunto de dados que, após decorados por um tempo, são reproduzidos em uma prova e descartados em seguida. A motivação experimentada pelos alunos se resume a movimentos extrínsecos em forma de elogios e castigos fazendo com que o estudo vire moeda de troca por notas e certificados (GÓMEZ, 2015), o que resulta em uma máxima comum entre estudantes universitários: “só estou aqui pelo canudo”, pensamento que tem sua gênese no Ensino Médio.

O afastamento social, imposto pela pandemia de covid – 19, mostrou o que muitos professores e instituições de ensino resistiam – e ainda resistem - arduamente em admitir: que os moldes escolares, remanescentes da revolução industrial aplicados hoje, estão ultrapassados, pois o uso de recursos tecnológicos mesclados às antigas práticas é imperativo. A escola que persiste em seguir

esse modelo de ensino adaptado somente às exigências da era industrial, não consegue responder de forma adequada aos desafios e às necessidades apresentadas por uma era digital, de contextos complexos, interdependentes, globalizados, em constante mudança (GÓMEZ, 2015) e conduzidos por nativos digitais que não se adaptarão ou se renderão aos velhos moldes por não partilharem da mesma língua dos imigrantes digitais, personificados pela escola e por seus professores resistentes ao uso das tecnologias.

Contudo, a utilização da tecnologia por si só, não garante a qualidade do ensino (FAVA, 2018). A apropriação e a preparação pessoal do docente para a utilização de determinado recurso tecnológico em sua(s) aula(s) é elemento fulcral. Nesse ponto, o professor imigrante digital se depara com a necessidade de aprender novos meios de ensinar, descobrir diferentes maneiras de expor o conteúdo e buscar promover a motivação intrínseca dos alunos. Também é nesse mesmo momento que professores rejeitam e resistem as mudanças, talvez com a ideia de manter o *status quo* ou simplesmente por não querer sair de sua zona de conforto. Os dois professores que participaram deste estudo receberam-no, a princípio, de forma resistente, mas, ao longo do experimento, perceberam o aumento da frequência dos alunos nas aulas remotas, rendendo-se, enfim, ao uso dessa tecnológica como apoio pedagógico.

Conclui-se que este estudo logrou êxito, pois foi possível analisar o uso pedagógico dos jogos *Assassin's Creed II* e *Assassin's Creed Adyssey*, da Ubisoft, nas disciplinas de Artes e Geografia, respectivamente, como apoio na compreensão do conteúdo e na promoção da motivação intrínseca dos alunos, o que gerou rendimento superior nas avaliações bimestrais realizadas após o uso dos *games*. Todos os alunos que participaram do experimento concordaram em responder as quatro perguntas de *feedback* pós-jogo e fechamento, relacionadas a seguir.

Grafico 1 – Perguntas pós-jogo

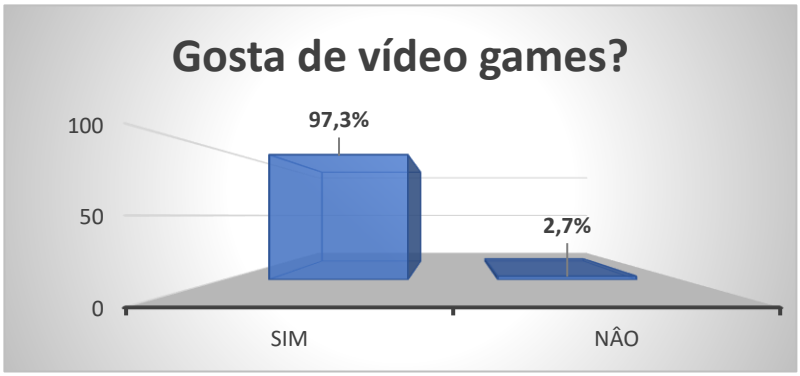


Gráfico 2 – Pergunta pós-jogo

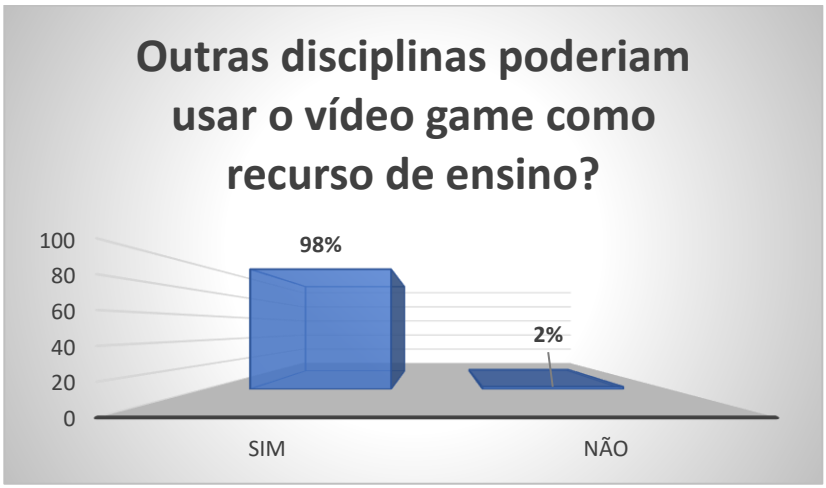


Gráfico 3 – Pergunta pós-jogo

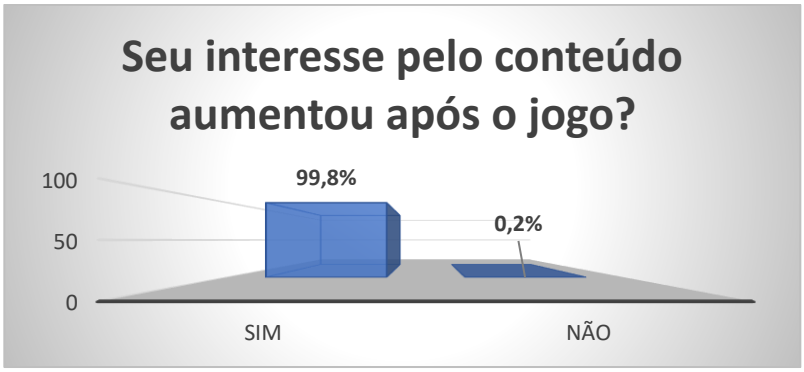
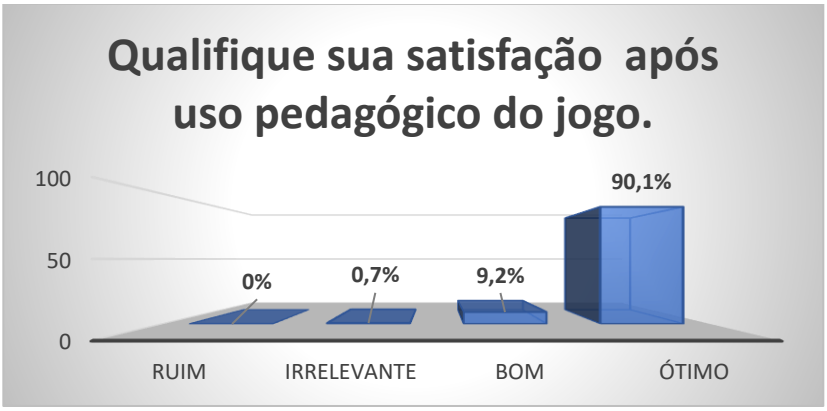


Grafico 4 – Pergunta pós-jogo



Ao analisar o conteúdo das respostas de *feedback* pós-jogo, este estudo considerou mister deixar algumas provocações para a reflexão do leitor, haja vista a urgência de mudanças demandadas aos governos, pelos professores, durante anos, e as mudanças demandadas aos professores, frente ao analfabetismo tecnológico explícito pelo isolamento social, causado pela pandemia de covid – 19. Ora, se 97,3% dos alunos que participaram do experimento declararam gostar de vídeo games, não é esta uma franca demonstração de que a linguagem dos jogos é atrativa a esse público? Então por que a resistência ao uso dessa tecnologia como recurso pedagógico?

> Olhe a sua volta e você verá que a atitude que as crianças de hoje têm em relação a escola e ao videogame são opostas. [...] Ao contrário do que está acontecendo na maioria de nossas escolas, os jogos eletrônicos são tão convincentes que as crianças (assim como os jovens do Ensino Médio – nota do autor) abandonam quase tudo para tê-los e não os deixar (PRENSKY, 2011, loc.263 – tradução nossa).

A pergunta de número 2 demonstra que o uso do videogame como instrumento de apoio pedagógico proporciona envolvimento e interesse, haja vista que 98% dos respondentes concordam que seu uso poderia estender-se para outras disciplinas. Mas, para tanto, "é preciso educar os sentidos" (FUSARO, 2018) dos educadores a fim de que abandonem o preconceito tecnológico, o apego aos velhos moldes escolares e estejam dispostos a sair de suas zonas de conforto para assumir que é necessário aprender algo novo. Da mesma forma, a instituição "Escola" precisa repensar sua filosofia, seus princípios e modelos mentais, com vistas a preparar os estudantes para o desenvolvimento da criatividade e para uma menor rigidez ao tempo e ao espaço (FAVA, 2018).

É necessário voltar a questionar o porquê de não usar o videogame como recurso de apoio pedagógico já que 99,8% dos alunos participantes do experimento declararam que seu interesse pelo assunto desenvolvido nas disciplinas aumentou após as descobertas feitas e as discussões advindas

nas aulas pós- jogo. Se ensinar exige arriscar-se e rejeitar qualquer forma de preconceito, o novo não pode ser negado ou não acolhido somente pelo fato de ser novo, assim como a escolha da recusa de uma velha prática não se dá somente porque ela é cronologicamente “velha”, pois o velho que preserva sua vitalidade, que traz consigo detalhes de uma tradição ou ainda que marca uma presença no tempo, continua novo (FREIRE, 2016a.p.36 e 37).

Os animais jogam. Estão eles desperdiçando o seu tempo ou estão praticando atitudes que serão necessárias para sua sobrevivência no futuro? Observem as brincadeiras de filhotes de leão quando rugem, fingem raiva, mostram os dentes, mordem e repetem movimentos de caça. Eles estão brincando de serem adultos. Os animais não esperaram para que os homens os iniciassem em suas atividades lúdicas. O jogo, mais antigo que a cultura, ultrapassa os limites de um fenômeno puramente fisiológico ou reflexo psicológico. Nele sempre há algo “em jogo” que lhe confere sentido. É esse sentido que se encerra a fascinação e a excitação provocada pelo jogo (HUIZINGA, 2000). Os alunos experimentaram envolvimento e excitação além daquelas experimentadas com as páginas dos cadernos e com as figuras dos livros. Eles imergiram nos ambientes discutidos e aprenderam com a prática e com a observação virtual. São esses os motivos que levaram a reposta da quarta e última pergunta pós-jogo, onde 90,1% dos alunos qualificaram a experiência pedagógica do jogar como ótima.

Nas palavras de Paulo Freire, não é uma questão de divinizar ou de diabolizar a tecnologia, pois ambas são formas muito perigosas de pensar errado. Seu oposto, o pensar certo, como comentado por Freire, que no caso deste estudo se funde à ideia de o professor permitir-se conhecer e verificar as possibilidades oferecidas pelo jogo, reconhece não apenas a possibilidade de usar esse recurso, mas também reconhece o direito de fazê-lo e de assumir a responsabilidade pelo feito, examinando suas possibilidades com profundidade e desprendido de preconceitos, sem transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico, amesquinhando o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o caráter formador (FREIRE, 2016a).

REFERÊNCIAS

FAVA, Rui: **Trabalho, educação e inteligência artificial:** A era do indivíduo versátil. Penso Editora. Porto Alegre. 2018.

FREIRE, Paulo: **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 54ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro. 2016a.

_____: **Pedagogia do oprimido.** 60ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro 2016b

_____: **Professora, sim; Tia, não.** Cartas a quem ousa ensinar. 24ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro. 2013.

FUSARO, Márcia. **Artes Tecnológicas Aplicadas à Educação**. COD3S Ltda. E-book. 2018.

_____, (org). **Educação em pesquisas:** Novas Tecnologias e linguagens. BT Acadêmica. E-book. São Paulo. 2019.

GEE, James Paul: **What video games have to teach us about learning and literacy.** St Martin's Press. E-book. New York, 2003

GEE, James Paul. **The Anti-education Era: Creating smarter students through Digital Learning.** Saint Martin's Press. Ebook. 2013;

GÓMEZ, Ángel I. Pérez. **Educação na era digital:** A escola Educativa. Penso Editora. Porto Alegre. 2015.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens.** 4ed. Editora Perspectiva. São Paulo. 2000.

PRENSKY, Marc: **Don't bother me, mom. I'm learning:** How computer and video games are preparing your kids for 21st century success and how you can help**.** Paragon House. Minnesota. E-book. 2011.

SEVERINO, Antonio Joaquim: **Metodologia do trabalho Científico**. 24ed. Cortez Editora. São Paulo. 2017.

SPORTV.COM: **incêndio em Notre-Dame:** Ubisoft ajudará na restauração usando Assassins's Creed Unity. (online). Disponível em https://sportv.globo.com/site/e-sportv/noticia/apos-incendio-em-notre-dame-assassins-creed-unity-vai-ajudar-na-reconstrucao-da-catedral.ghtml Acesso em 10/12/2019.

31/JUL e 1 e 2/AGO 2020
IV CONEPI
IV CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO & PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES
conepi.contatosempreendimentos.com.br
Evento 100% Online

COMPUTAÇÃO UBÍQUA: UM NOVO PARADIGMA ÀS ESCOLAS BRASILEIRAS

SABOIA, Rafael Costa
Faculdade Estácio
Rafaelcostasaboia@yahoo.com.br

COSTA, Cássia Eufrasia da Silva
Secretaria Municipal de Educação
cassiaazul2@gmail.com

RESUMO

Este estudo pretende trazer à sociedade e à classe educacional brasileira a visão de que a utilização da informática em salas de aula como ferramenta de ensino e aprendizagem, pode garantir um excelente resultado no desempenho dos alunos. Para tanto iremos trabalhar o novo paradigma definido por Mark Weiser em 1991, computação ubíqua, mas aplicado ao ambiente escolar, tendo em vista que o mesmo ainda enfrenta uma grande barreira diante da conservação de métodos mais conservadores de ensino. Ver-se-á também o quanto é importante a capacitação dos recursos humanos, principalmente professores, nas escolas para que a utilização das ferramentas possa se dar de forma eficaz e funcional, com reflexos em uma qualidade positiva de ensino para os alunos. O artigo apresentará dados coletados da secretaria de educação do ceará. Desta forma conclui-se que não existe mais tempo a ser perdido para a implementação da informática nas escolas. É chegado o tempo em que as escolas deverão, realmente, abraçar esse novo paradigma e aplicar metodologias adequadas, para que não apenas a escola ou os próprios estudantes saiam ganhando, mas sim, a sociedade de maneira geral. Todas as áreas podem ser beneficiadas pela adoção tecnológica. Não é apenas papel do governo a luta por essa implementação, mas sim de todos.

Palavras-chave: Computação ubíqua. Recursos humanos. Ferramenta de ensino.

1 INTRODUÇÃO

Nada mais justo começar esse artigo afirmando que a informática[153], está presente em

[153] Considerada neste estudo como uma ferramenta de gerenciamento e processamento de dados, para a geração de informações e uma ferramenta de auxílio nas atividades dos alunos.

basicamente todos os ambientes sociais e em, basicamente, todos os seres humanos, mesmo que de forma inconsciente.

Veja o que diz um estudo consultado no site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2009).

> Nas três últimas décadas, a dinâmica da economia mundial sofreu transformações nos modelos de geração e acumulação de riqueza. Diferentemente do antigo padrão baseado em recursos tangíveis, dispersos ao redor do mundo, no atual padrão, o conhecimento e a informação exercem papeis centrais, sendo as tecnologias de informação e comunicação seu elemento propulsor. (O setor de Tecnologia da Informação e Comunicação no Brasil 2003- 2006).

De acordo com o estudo do IBGE e a realidade vivida hoje, se faz, mas que necessário entender que algo de novo aconteceu e não pode ser desconsiderado, deve ser

sim, adaptado, explorado e aperfeiçoado para os setores que deste algo, informática, devam utilizar. E a escola é um grande nicho para essa aplicação.

Mark Weiser (1991) disse que as tecnologias mais profundas e duradouras são aquelas que desaparecem. Elas dissipam-se nas coisas do dia a dia até se tornarem indistinguíveis.

Assim temos que a informática é algo real que já dominou os relacionamentos sociais cotidianos, assim não se pode fechar os olhos para tal realidade. Seja a política, seja a educação, seja a saúde, religião, indústria, economia, todas as instâncias sociais giram mediante a informação e a maior geradora de informações hoje é a informática e seus complementos tecnológicos, principalmente com o auxilio da Internet.

A quebra de paradigmas deve ser algo que ocorra naturalmente, mas que também pode caminhar em passos acelerados mediante a realidade social, pois a sociedade brasileira tem um contato bom contato com as tecnologias (celulares, tablets, notebooks). Entender que a tecnologia, informática e seus complementos, é importante para uma entidade é de suma importância para evolução desta, assim como os resultados podem ser retornados à sociedade.

Construir uma nova escola é dever dos órgãos públicos e dever da própria sociedade que vive a informática em seu dia a dia. Não que a utilização dos recursos tecnológicos irá salvar a educação, mas poderá sem sombra de dúvidas acelerar o processo de aprendizagem dos alunos e a interação entre estes.

Assim este estudo tem como objetivo sugerir a utilização da informática no processo de ensino dos alunos, transformando a escola em uma escola coerente com a realidade cotidiana

dos alunos, que preze pela qualificação profissional e pessoal de seu RH e seja capaz de formar mão-de-obra qualificada e atualizada para o mercado de trabalho.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Utilizar a informática em salas de aula como ferramenta de ensino e aprendizagem, podendo garantir um excelente resultado no desempenho dos alunos.

1.1.2 Objetivos específicos

Trabalhar o novo paradigma definido por Mark Weiser , computação ubíqua
Capacitar os professores para o uso da ferramenta tecnologica na sala de aula
Refletir sobre a importância da tecnologia na educação

2 METODOLOGIA

Este artigo trata-se de uma revisão literária, pesquisa bibliográfica, informações selecionadas a partir de livros artigos dados coletados da secretaria de educação. Este artigo realizado como pesquisa do curso de análise de desenvolvimento de sistemas-ADS. No ano de 2015.

3 O QUE, PROVAVELMENTE, ACONTECERIA QUANDO A INFORMÁTICA FIZESSE PARTE DO DIA A DIA ESCOLAR

3.1 Um conceito antigo na informática, mas tão presente atualmente

Este conceito é considerado antigo uma vez que o mesmo fora definido em 1991, por Mark Weiser, porém muito atual, pois podemos ver que o que ele conceituou ocorre hoje. Ou seja, essa realidade definida bem antes é, por todos, vivida hoje.

Computação ubíqua é a presença direta e constante da informática, hardware [154]e software, no convívio social, seja na escola, no trabalho ou em casa nas relações próximas ou fraternas.

3.2 Entendendo o cerne da computação ubíqua

A computação ubíqua é a interseção entre Computação pervasiva e a móvel. Por computação pervasiva entende-se que as máquinas estarão distribuídas na escola e nas salas de aula, de forma imperceptível no momento de sua utilização, ou seja, as máquinas serão utilizadas e se sabe que elas estão lá, presentes, mas as pessoas não se darão conta que estão fazendo uso de um computador.

A computação móvel é a capacidade de dispositivos e softwares poderem ser deslocados, sair de uma sala a outra, ou mesmo uma aplicação executada em sala de aula, ser executada também na casa do aluno, por meio do desenvolvimento de aplicações distribuídas ou não, bastando que estejam conectadas por meio de alguma rede.

Quando temos a junção dos dois tipos de computação e sendo sua utilização, basicamente imperceptível, temos o emprego da computação ubíqua.

Contudo, (Diogo Floriano e Marcelo Kahl) [155]afirmam que não é o fato se ter a presença de computadores ao redor do ambiente que se tem a computação ubíqua presente, mas o que garante essa ubiquidade é a possibilidade das pessoas interagirem por meio das máquinas e as maquinas também poderem interagir entre si e as pessoas. Fazendo com que o fluxo de informações seja gerado e transmitido para todos os envolvidos.

---

[154] Entende-se por hardware, não apenas peças de computadores, mas qualquer dispositivo eletrônico que seja vinculada a informática e que tenha possibilidades de estar conectados com outros dispositivos e softwares. Exemplo: tablet, televisão, celulares, máquinas automatizadas como processadoras de exames laboratoriais, relógios, lousas digitais, entre outras infinidades de dispositivos.

[155] Computação Ubíqua, Tecnologia sem limites, disponível em http://www.ceavi.udesc.br/arquivos/id_submenu/387/diogo_floriano_marcelo_kahl_computacao_ubiqua. pdf

3.3 O papel da informática nas escolas

John W. Santrok (2009), ao fazer o estudo de Robbie McClintock em *The Educator's Manifesto* (1999), faz perceber que as inovações nas comunicações e nas tecnologias digitais trazem em si o potencial de modificar dramaticamente e, geralmente para melhor, o ensino e a aprendizagem, aperfeiçoando em sala o papel do professor e dos alunos.

Ocorrerá a partir daí uma nova relação entre aluno e professor, uma vez que os mesmos poderão passar mais tempo conectados. A cooperação entre essas partes irá transpassar essa relação fazendo com que alunos e alunos possam se ajudar, além, claro, da possibilidade de ter uma sala de aula totalmente interligada.

Assim pode-se perceber que o maior objetivo ao se implantar o uso da informática e outras tecnologias digitais nas escolas é aproveitar ao máximo as potencialidades cognitivas das tecnologias com foco nos resultados de aproveitamento das disciplinas.

Contudo para chegar a essa consciência é preciso ter outra consciência da importância da tecnologia no meio estudantil.

Lembre-se que no passado as aulas de informática eram introduzidas nas escolas apenas para dizer que a mesma, escola, era moderna, estava um passo a frente, mas havia muitas dúvidas quanto a sua real utilização. Qual formação deveria ter o professor para lecionar essa disciplina?

Quando as aulas de informática iam ocorrer, qual era o conteúdo a ser ministrado?

Como dar continuidade ao que se estuda em sala de aula, uma vez que a maioria dos alunos não tinha computador?

Analisando esses e outros questionamentos as escolas deveriam se adaptar de forma coerente e conseguir vencer algumas barreiras.

3.3.1 Os desafios que são objetivos

Talvez um dos maiores desafios fosse conseguir mesclar as disciplinas: matemática, português, química, física, e outras ao uso da informática como ferramenta de ensino e aprendizagem. Segundo Jairo Campos dos Santos (2010), mestre em educação, misturam-se aulas

de informática, ou seja, a aprendizagem de conhecimentos básicos para o uso de programas, aplicativos e outros recursos necessários para o uso do computador, com o uso da informática como ferramenta, que determina o uso do computador como um meio possível e de real aplicação nas diversas formas de construção do conhecimento ligadas diretamente ou não a uma disciplina específica.

i) No Brasil ainda não existe efetivamente uma política de inclusão da informática no processo educacional

Ainda segundo Jairo Campos dos Santos (2010), as desigualdades que existem no país também se manifestam neste aspecto, uma vez que em qualquer uma das esferas de governo, municipal, estadual e federal, e até na iniciativa privada, o acesso à tecnologia é privilégio de poucas.

Contudo, se pode observar que mesmo diante da realidade apontada por Jairo Campos, o governo brasileiro está se preocupando com a área da tecnologia na educação.

No artigo TI MAIOR (2012-2015), página 20, afirma-se que o Plano Nacional de Educação (PNE) possui o objetivo de criar ambiente pedagógico criativo e interativo nas salas de aula, utilizado tecnologia da informação e Internet.

Ainda comentando sobre o artigo TI MAIOR, o mesmo faz menção aos Ecossistemas Digitais, dentre os quais existe um totalmente dedicado a Educação. E que receberá nesse intervalo de tempo (2012-2015), o investimento, aproximado, da ordem de 25 milhões em P,D&I.

Esse investimento será revestido em: desenvolvimento de uma arquitetura de referência para interoperabilidade dos aplicativos educacionais em qualquer sistema operacional; desenvolvimento de aplicativos educacionais; construção de jogos digitais interativos e lúdicos e foras esses a gama de objetos a serem desenvolvidos é muito expressiva. Tanto que o documento fala sobre o desenvolvimento de uns 9 projetos.

ii) Virar uma tecnologia obsoleta nas dependências da escola

Contudo, deve-se ter cuidado com o uso da informática. Ao se implantar a informática na escola é necessário ter o cuidado para que essa tecnologia não se torne apenas mais um meio de comunicação acabando por não gerar o resultado esperado.

Assim a formação de um RH consciente da importância do uso adequado desses equipamentos se faz muito necessária.

Adianta-se que este processo de conscientização dos educadores é um dos maiores desafios, pois, como condicionar a mente de um educador que trabalhou muitos anos de sua vida seguindo um método tradicional de ensino a passar a utilizar a tecnologia em sua sala de aula? Tendo o mesmo que reciclar-se e dominar novos conhecimentos para poder ministrar essas aulas.

Para isso acontecer ainda não existe um plano de incentivo concreto que ofereça a capacitação necessária ao educador. Porém se podem ver alguns programas de incentivo, mas de forma isolada, como o que acontece na Universidade Estadual do Ceará – UECE, onde os servidores, professores e outros funcionários, podem fazer curso de informática básica na própria instituição. Mas que fique bem claro que não é um curso voltado à pedagogia educacional e sim, apenas mais uma formação.

3.4 A Infraestrutura, parte fundamental da implantação da informática nas escolas

Segundo Jairo Campos dos Santos (2010), antes de se fazer a implantação é necessário conhecer a real situação de recursos disponíveis para tal investimento, pois, nesse momento surgem necessidades estruturais e materiais imprescindíveis.

Vale lembrar que os produtos a serem comprados devem condizer com o objetivo final, ou seja, deve realmente ser funcional e eficaz para o processo de ensino e aprendizagem.

Para que seja possível ter a noção do quanto se gasta na implementação de informática e tecnologia em uma escola, serão apresentados dados referentes ao custo de implantação das escolas profissionalizantes do estado do Ceará.

3.5 Infraestrutura

i) Custeio

Considera-se como infraestrutura (Obras – Equipamento – Contratação de professores)

Investimentos			
Ano	Obras	Equipamento	Contratação de Professores
2012	R$ 116.014.655,74	R$ 35.355.162,78	R$ 48.190.504,72
2013	R$ 66.928.741,56	R$ 5.719.271,21	R$ 58.210.218,96
2014	R$ 41.617.061,99	R$ 28.996.322,69	R$ 80.000.000,00

Fonte: Governo do estado do Ceará – Secretária de Educação[4]

ii) Laboratórios

Eixo Tecnológico	Cursos Técnicos	Valor Total Médio (R$)
Ambiente e Saúde	Enfermagem, Estética, Massoterapia Meio Ambiente, Saúde Bucal, Nutrição e Dietética	346.953,87
Controle e Processos Industriais	Eletromecânica, Eletrotécnica, Manutenção Automotiva Automação Industrial, ecânica, Química	4.155.497,72
Desenvolvimento Educacional e Social	Instrução de Libras, Tradução e Interpretação de Libras, Secretaria escolar*	100.000,00
Gestão e Negócios	Administração*, Comércio*, Contabilidade*, Finanças*, Logística*,Secretariado*, Transações Imobiliárias*	-
Informação e Comunicação	Informática, Rede de Computadores	129.414,02
Infraestrutura	Agrimensura, Móveis, Desenho de Construção Civil, Edificações, Portos*	410.581,29
Produção Alimentícia	Agroindústria	611.798,65
Produção Cultural e Design	Design de Interiores, Modelagem do Vestuário, Paisagismo, Produção de Áudio e Vídeo, Produção de Moda, Regência	709.629,69
Produção Industrial	Cerâmica, Fabricação Mecânica, Têxtil, Petróleo e Gás, Vestuário	1.285.953,57

Recursos Naturais	Agricultura (Floricultura)*, Agronegócio*, Agropecuária*, Aquicultura, Fruticultura*, Mineração	296.5 21,14
Segurança	Segurança do Trabalho	24.44 9,03
Turismo, Hospitalidade e Lazer	Guia de Turismo*, Hospedagem, Eventos*	14.60 0,90

Fonte: Governo do estado do Ceará – Secretária de Educação[5]

O investimento é muito elevado, porém o retorno também tem sido amostra de boas esperanças para a sociedade.

Assim um dos maiores empecilhos para essa nova metodologia em salas de aula é realmente o medo de investimento e a aceitação dos gestores, pais e educadores. Contudo, aplicado de forma coerente a possibilidade de sucesso é elevada.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES:

4.1 Um investimento muito elevado, porém com retorno positivo se aplicado corretamente

Novamente, segundo Jairo Campos dos Santos (2010);

> O desenvolvimento da qualidade do ensino, estruturada através de projetos ligados à informática educativa busca atender às demandas educacionais de uma sociedade dinâmica e a necessidade de um processo educacional mais abrangente está intimamente relacionada a um modelo de aprendizagem cooperativa, cuja construção do conhecimento passa a ser aperfeiçoada e desenvolvida para ações coletivas e de equipe. A prática da busca do conhecimento de forma individualizada e competitiva (muitas vezes camuflada) pode ser substituída gradativamente por uma ação cooperativa, onde todos "ganham", praticando, dessa maneira, o exercício da democracia e a socialização como forma de desenvolvimento individual e coletivo.

Isso apenas apresenta a possibilidade de utilizarmos o conhecimento disponível pelo meio informatizado em prol do benefício de todos por meio da educação escolar.

i) Resultados observados nas escolas profissionalizantes – Estágios

(1) Cursos com maiores demandas para os estágios elencados: Informática, Rede de Computadores, Comércio, Enfermagem.

Ano	Estagiários	Municípios
2008/2010	3.301	20
2009/2011	6.098	39
2010/2012	6.054	42
2011/2013	9.092	60
2012/2014	11.624	74

Fonte: Governo do estado do Ceará – Secretária de Educação[6].

5.0 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se observar que já não existe mais tempo a ser perdido para a implementação da informática nas escolas.

O jovem de hoje vive o mundo da velocidade da informação, e todos os meios aos quais ele frequenta está dotado de processadores de informações, tecnologia digital.

É chegado o tempo em que as escolas deverão, realmente, abraçar esse novo paradigma e aplicar metodologias adequadas, para que não apenas a escola ou os próprios estudantes saiam ganhando, mas sim, a sociedade de maneira geral.

Todas as áreas podem ser beneficiadas pela adoção tecnológica. Não é apenas papel do governo a luta por essa implementação, mas sim de todos.

REFERÊNCIAS

SANTOS, Jairo Campos dos. **A informática na educação contribuindo para o processo de revitalização escolar**. Rio Grande do Sul, Caxias do Sul. 2010

TI MAIOR: **Programa Estratégico de software e serviços de tecnologia da informação** (2012-2015)

SANTROCK, John W. **Psicologia Educacional**. 3. ed. Rio Grande do Sul, Porto Alegre,

Editora: McGraw Hill, 2009. p440.

ADAMI, Anna. **Computação Ubíqua.** Disponível em: http://www.infoescola.com/informatica/computacao-ubiqua/ Acesso em: 18 de junho de 2015

IBGE, **O setor de Tecnologia da Informação e Comunicação no Brasil 2003-2006**. Informativo: Estudos e Pesquisas. Informação e Economia, nº 11. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/stic/default.shtm Acesso em 18 de junho de 2015

DIOGO, Floriano e KAHL, Marcelo. **Computação Ubíqua, Tecnologia sem Limites**. Disponível em: http://www.ceavi.udesc.br/arquivos/id_submenu/387/diogo_floriano_marcelo_kahl_computacao_ubiqua.pdf Acesso em: 18 de junho de 2015

Governo do estado do Ceará – Secretária de Educação. Disponível em: http://www.educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=175&Itemid=342 Acesso em: 18 de junho de 2015

Governo do estado do Ceará – Secretária de Educação. Disponível em: http://www.educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=5&Itemid=119 Acesso em: 18 de junho de 15



REDES SOCIAIS DIGITAIS COMO ALTERNATIVA PEDAGÓGICA: A NOÇÃO DE TEXTO E DE PRESENÇA PARA ALÉM DA CORPOREIDADE FÍSICA

RAMOS, Penha Élida Ghiotto Tuão
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (PPGCL)
elidatuao@hotmail.com

MARTINS, Analice de Oliveira
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (PPGCL)
Analice.martins@terra.com.br

RESUMO

A realização de atividades de leitura e escrita é primordial para o desenvolvimento de habilidades e competências e deve estabelecer objetivos concretos, de modo que o trabalho com o escrito deixe o campo das simulações comunicativas, cujo fim é a avaliação do professor, e verta-se para situações reais de interlocução, na expectativa por possíveis leitores. Adotando essa premissa para as produções de conotação estética, a pesquisa de tese, ainda em curso, *Autoralidade: uma proposta para o letramento literário*, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem, da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), tem traçado uma aproximação entre a noção de autoria estudantil e a de letramento literário, refletindo sobre o ensino de literatura a partir da leitura, da escrita e da circulação de textos produzidos por estudantes. A problemática à qual se debruça o presente artigo é relativa a uma das etapas desse processo de doutoramento: a implantação de uma sequência didática. Naturalmente, antes do contexto de pandemia de COVID-19 – doença respiratória causada pelo Coronavírus SARS-CoV-2 –, o cunho adotado para o trabalho pedagógico era fortemente "analógico", valendo-se de atividades baseadas em agrupamentos e, consequentemente, da proximidade social entre os pesquisandos – estudantes do Ensino Médio. Ainda que integrasse etapas de uso da rede social digital *Instagram*, a dinâmica prevista para tal etapa não conferia ênfase ao uso de plataformas digitais. Contudo, nas atuais incertezas a respeito dos protocolos que irão regulamentar o cotidiano escolar pós-pandemia, tem-se vislumbrado a possibilidade de o espaço digital não mais ocupar um papel secundário na investigação, mas assumir o estatuto de alternativa não corpórea para sua realização. É esse aspecto que constitui o objeto de estudo deste artigo, ou seja, o uso de rede social digital como plataforma para uma proposta de escrita baseada na autoria estudantil e na manutenção da noção de presença entre os participantes. Dessa forma, o objetivo desta pesquisa foi avaliar a viabilidade da rede social *Instagram* como ambiente de aprendizagem para a implantação de uma proposta de autoria estudantil. A fim de cumprir tal finalidade, fez-se a revisão de literatura, em caráter qualitativo, a partir das contribuições

de Maingueneau (2016), Foucault (1969), Tauveron (2014), Cosson (2016), Lévy (1999), Santaella (2013), Tori (2010) e Silva (2017). Tendo em vista que, na formação de uma rede social digital, o ambiente digital permite tanto a circulação de textos quanto a manutenção das relações entre seus usuários, o *Instagram*, por conter tais propriedades, é uma ferramenta potencial para a aplicação das atividades pedagógicas previstas na pesquisa de tese mencionada.

Palavras-chave: Palavras-chave: Letramento. Autoria. Corporeidade. Redes sociais digitais.

INTRODUÇÃO

Em cerca de três décadas, a internet se disseminou e os dispositivos eletrônicos, especialmente os móveis, passaram a acumular funções – telefone, câmera fotográfica e filmadora, gravador, relógio, cronômetro, GPS e enciclopédia, entre outras –, foram aperfeiçoados e se popularizaram, tanto em termos de aceso quanto de gosto. Os *Smartphones* tornaram essenciais às pessoas jurídicas, físicas, humanas: homens e máquinas intensificaram relações, quase se aglutinaram. A virtualização da informação e a dinamicidade da comunicação converteram o homem analógico ao digital, promovendo metamorfoses por distintas áreas – arte, economia, política, saúde, moda, publicidade, jornalismo, educação etc. Assim, as tecnologias digitais passaram a compor diferentes cenários, aos quais se adaptaram, e, sobretudo, geraram dependências que modularam formas de vida. Em vez de uma ligação, ao fazer um pedido por refeições ou transporte, por exemplo, opta-se pelos cliques da navegação por aplicativos. Indiscutivelmente, a internet e os aparelhos que a medeiam acarretaram e consolidaram novas práticas, de modo que, não raro, arquivos das pastas de papel foram substituídos por circuitos eletrônicos; comunicações deixaram a exclusividade do imediatismo telefônico para se aproximarem da instantaneidade dos aplicativos de mensagens, a exemplo, o *WhatsApp*; a publicidade das páginas impressas ou das telas analógicas passou para as plataformas de mídia online. As pessoas, naturalmente, foram incorporando as tecnologias a suas vidas. Nesse curso, a escola, que, há tempos, faz uso de recursos tecnológicos – quadros-negros e brancos, giz, caneta, livro, retroprojetor, mimeógrafo, data show etc. –, também adere, de alguma forma, à Internet, ao Computador, ao *Tablet*, ao *Smartphone*, ao *Pen Drive, ao E-mail, ao Blog, ao Youbtube,* enfim, às tecnologias digitais da informação e comunicação.

Considerando esse panorama, pensou-se em investigar o uso de uma tecnologia popular entre os estudantes, a rede social digital *Instagram*, para fins pedagógicos, enquanto alternativa para a implantação da pesquisa de campo referente ao projeto de tese denominado *Autoralidade: uma*

proposta para o letramento literário, desenvolvido junto ao Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem (PGCL), da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Trata-se de uma investigação que propõe aproximações entre teorias relativas ao conceito de autoria e de letramento literário, bem como o desenvolvimento e a aplicação de uma sequência didática de ensino de literatura, planejada antes do atual contexto de pandemia de COVID-19 – doença respiratória causada pelo Coronavírus SARS-CoV-2**.**

Devido às recomendações de distanciamento social provenientes da situação emergencial de saúde pública, em função das quais as aulas têm ocorrido de forma remota e seu retorno na modalidade presencial provavelmente seguirá orientações bastante restritivas, percebeu-se a necessidade de refletir sobre as estratégias de aplicação da pesquisa de campo do projeto de tese em questão. Neste, haviam sido previstas oficinas de leitura e escrita literárias nos moldes da escola antes da pandemia, ou seja, com aulas presenciais, grupos de estudos, rodas de conversa, uso de mídias impressas, leitura e trocas de livros também impressos, enfim, ações cuja finalidade era proporcionar ao estudante a experiência da leitura e da autoria. O uso da rede social digital *Instagram* já compunha tal etapa, tendo em vista sua função de armazenamento, divulgação e circulação de conteúdo, contudo, se daria apenas como ferramenta auxiliar. Com o cenário de pandemia, a inclusão desse recurso tem sido redefinida como estratégia principal para a etapa de pesquisa de campo, tendo em vista a viabilização das atividades.

Dessa forma, este artigo reflete a transição de uma perspectiva de ensino moldada pela presença física e pelo agrupamento de estudantes em salas de aula para outra que dispensa a materialização física do agrupamento, mas, nem por isso, despreza a noção de presença, considerando-a para além da corporeidade. Assim, o objetivo é discutir a viabilidade da rede social *Instagram* como ambiente de ensino e espaço de autoria para os estudantes. Adota-se, para isso, a perspectiva de que as noções de texto e de presença podem ser compreendidas como formas que extrapolam a concretude da materialidade.

Metodologicamente, a pesquisa se configura como exploratória, no que diz respeito ao objetivo proposto, por, de acordo com Gil (2008), visar maior familiaridade com o problema – a viabilidade ou não de uso da rede social *Instagram* como ferramenta em uma sequência didática. Para isso, a pesquisa foi fundamentada na revisão de literatura, a partir das contribuições de Maingueneau (2016), Foucault (1969), Tauveron (2014), Cosson (2016), Lévy (1999), Santaella (2013), Tori (2010) e Silva (2017), bem como no estudo da rede social digital *Instagram* a partir destas variáveis: interatividade, armazenamento e circulação de textos. Em termos de abordagem do problema, a

pesquisa caracteriza-se como qualitativa tendo em vista a interpretação de fenômenos e a atribuição de significados (KAUARK; MANHÃES; SOUZA, 2010, p. 26-27).

Dada essa contextualização, as seções do artigo foram assim definidas: inicialmente, há uma apresentação sobre autoria e letramento literário, da qual se passa para o delineamento de uma proposta de ensino de literatura; em seguida, são apresentadas discussões sobre noção de presença; e, por fim, traçam-se princípios para o uso do *Instagram* como ferramenta pedagógica.

AUTORIA E LETRAMENTO LITERÁRIO – EIXOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA

Maingueneau (2016, p. 104-105), para conceituar o termo autor, retoma uma de suas pesquisas, publicada no capítulo *Imagem de autor*, do livro *Doze conceitos em análise do discurso*, também de sua autoria, e distingue três noções. A primeira caracteriza autor como instância responsável pelo texto existente previamente, enquanto seu responsável, no sentido jurídico, "uma instância que assume responsabilidade pelo texto" (MAINGUENEAU, 2016, p. 104); a segunda, como produtor de livros, um ator da cena literária; e a terceira como um estatuto social correlato de obra, com terceiros que o instituem como tal e conferem-lhe a imagem de autor. Considerando esta última, tem-se que ser lido também constitui quesito para a autoria, promovendo-a, tornando-a concreta, trazendo importância e realização a quem escreve.

Ao relacionar autor e obra, Maingueneau (2016) fundamenta-se no exposto por Foucault (1969), segundo o qual, "o nome do autor não é, pois, um nome próprio como os outros" (FOUCAULT, 1969, p. 274), mas um nome que permite reagrupar e delimitar certo número de textos em um discurso:

> O nome do autor não está localizado no estado civil dos homens, não está localizado na ficção da obra, mas na ruptura que instaura um certo grupo de discursos e seu modo singular de ser. [...] A função autor é, portanto, característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de certos discursos no interior de uma sociedade (FOUCAULT, 1969, p. 276).

Em uma abordagem sobre a escrita literária na escola, é possível localizar a questão da autoria na figura do *aluno-autor*, como propõe Tauveron (2014), enquanto aquele que produz um texto com intenção artística e vislumbra leitores:

> Para um aluno, adotar uma postura de autor é se sentir autorizado a se colocar no espaço da classe: “Eu estou segura que aquele que aprende tem ainda um longo caminho a percorrer para alcançar o domínio da língua e do discurso, mas aprendendo quem eu sou, eu já me posiciono como um autor, investido de um projeto de efeito sobre o leitor com uma intenção artística, independentemente de minhas escolhas enunciativas, narrativas e linguísticas, singulares em minha escrita e em minha sensibilidade, e eu espero que me reconheçam e que me leiam como tal” (TAUVERON, 2014, p. 89).

Nota-se que a autoria está, pois, angariada pela leitura. Se, por um lado, é possível afirmar que a leitura chancela a figura do autor e legitima a existência do texto, por outro, ela é matéria-prima para a escrita e para a transformação humana, por meio do letramento literário. Trata-se de um letramento marcado pela formação de uma comunidade de leitores e por aspectos próprios da linguagem literária enquanto prática que deve ser significativa tanto para o estudante quanto para o professor, de modo que lhes permita fazer da leitura “uma prática que tenha como sustentação a própria força da literatura, sua capacidade de nos ajudar a dizer o mundo e a nos dizer a nós mesmos” (COSSON, 2016, p. 46). Em outros termos, o letramento em questão está diretamente relacionado à apropriação da linguagem literária pelo leitor e seu ensino deve passar pela experiência da leitura e da resposta ao texto:

> As práticas de sala de aula precisam contemplar o processo de letramento literário e não apenas a mera leitura das obras. A literatura é uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno. Cabe ao professor fortalecer essa disposição crítica, levando seus alunos a ultrapassar o simples consumo de textos literários (COSSON, 2016, p. 47).

A partir das abordagens dadas para os termos autor/autoria e letramento literário, a pesquisa intitulada *Autoralidade: uma proposta para o letramento literário* propõe a construção e aplicação de uma sequência didática fundamentada na leitura e na escrita, no conteúdo literário e no estudo de gênero textual, de modo a oferecer ao estudante a posição de autor – de quem faz da escrita um espaço discursivo e estético dirigido a leitores potenciais. Nesse percurso, a leitura literária é encaminhada para uma proposta formativa que visa ao letramento literário por meio da autoria.

AUTORIA NA ESCOLA: A SEQUÊNCIA DIDÁTICA IDEALIZADA

A sequência concebida no projeto de pesquisa *Autoralidade: uma proposta para o letramento literário* propõe atividades interligadas de leitura e escrita, com culminância na elaboração e lançamento de um livro compilador de textos produzidos por alunos a partir da leitura literária e do

estudo de gênero textual. Tem-se adotado, para isso, a concepção de produção textual como realização discursiva e estética, um espaço tanto de autoria quanto de leitura. Assim, oito etapas foram planejadas: motivação, apresentação da proposta, produção textual, primeira interpretação, estudo de gênero textual, segunda interpretação, preparos para publicação e lançamento de livro. Para tal proposta, ancorou-se em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011) e Cosson (2016).

Fundamentando-se na premissa de que os gêneros orais e escritos se definem pelas regularidades que cada texto mantém quanto às suas características e às situações em que ocorrem, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011) propõem uma sequência que passa pela apresentação da situação comunicativa da produção textual, encaminha-se para uma primeira escrita, segue por módulos – definidos conforme os problemas elucidados na primeira escrita – e chega à produção final. Já Cosson (2016), por sua vez, ainda que mantenha a noção de sequência, propõe estratégias de sistematização do ensino de literatura por meio de oficinas de leitura que ofertam repertório cultural e prática literária, visando à formação de uma comunidade de leitores e ao letramento literário. O teórico direciona duas sequências, uma básica e outra expandida: a primeira composta pelas etapas de motivação, introdução, leitura e interpretação; a segunda, distinguindo-se da primeira, contém dois momentos de interpretação e acrescenta etapas de contextualização e de expansão.

A sequência didática planejada na tese de doutoramento *Autoralidade: uma proposta para o letramento literário* foi pensada para as aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio, com o objetivo de trazer aos estudantes a função de autor, partindo da premissa de que a aura deste ator da cena literária se constrói na figura do outro, o leitor, por meio do texto e da leitura. Considerou-se, para tanto, que o texto autoral estudantil deve circular e alcançar pretensos leitores – finalidade para a qual a rede social *Instagram* foi cogitada, inicialmente, como parte das estratégias de ensino e, no contexto de pandemia, passou à condição de alternativa pedagógica. A escolha do *Instagram* se deu pelo fato de que essa plataforma tem grande aderência entre os usuários de redes sociais, possui recursos dinâmicos e atrativos para o público jovem e possibilita interatividade e fácil acesso por dispositivos móveis. É praticamente unânime que o acesso ao *Instagram* acontece por *Smartphones* e, graças à mobilidade destes, ao acesso fácil e rápido a labirintos de informação e comunicabilidade, tais aparelhos, como salienta Santaella (2013, p. 292), “facilitam e instigam a constituição e coesão de grupos informais de interesses e preocupações comuns”. O grande desafio, entretanto, é que as atividades planejadas para o ambiente digital não se desvencilhem da noção presença, tão cara ao processo de ensino-aprendizagem.

PRESENÇA NA DISTÂNCIA – ASPECTOS DA MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA

Entre outras definições, tem-se que a escola é um espaço necessariamente interativo, que, enquanto ambiente de aprendizagem, requer a manutenção da interação em diferentes sentidos, seja pela aproximação entre estudantes e conteúdo, seja pela relação mútua entre estudantes e professor ou, mesmo, entre os próprios estudantes. Funcionando dessa forma, conexões que permitem o acesso ao conhecimento e à aprendizagem são estabelecidas e alimentadas a partir da noção de presença. A respeito disso, Tori (2010) descreve duas classificações, que variam conforme a percepção dos envolvidos em relação à mediação tecnológica: uma é denominada simplesmente *presença* e a outra, *presença social*.

A *presença* é definida como um estado psicológico ou percepção subjetiva resultante de uma falha – parcial ou totalmente – do reconhecimento da intervenção realizada pela tecnologia, resultando na sensação ou ilusão de não interferência – como ocorre na realidade aumentada[156] –, diz Tori (2010), fundamentando-se nas declarações da International Society for Presence Research. Já *presença social,* Tori (2010), com base em Biocca (1999), afirma ser a "sensação de se estar com alguém" e acrescenta:

> A percepção ou não da tecnologia não interfere na sensação de "presença social", sendo mais importante a interatividade percebida. Numa conversa telefônica, num bate-papo via comunicador instantâneo ou até mesmo num fórum de discussão é possível ao participante ter a sensação de presença social, de estar engajado com outras pessoas em atividades de interesse comum. Seja colocando-se todos os envolvidos em um mesmo espaço físico ou minimizando-se a percepção da tecnologia em atividades mediadas a distância, é possível a realização de atividades tecnicamente presenciais. Mas a verdadeira presença do aluno só pode ser obtida quando se consegue fazê-lo sentir-se socialmente presente, ou seja, sem barreiras de distâncias transacionais[157]. Para tanto a interatividade é fundamental, sendo que as tecnologias interativas podem ser poderosos instrumentos para sua viabilização (TORI, 2010, p. 10).

Sentir-se socialmente presente é um efeito advindo da interação entre os partícipes de uma determinada ação, os quais podem ou não se sentirem parte de uma determinada atividade. Godoy

[156] Realidade aumentada é "uma tecnologia que permite misturar o mundo virtual com o real, possibilitando maior interação com objetos que estão apenas limitados à nossa imaginação, abrindo uma nova dimensão na maneira de como executamos nossas tarefas", conforme disponibiliza o site Realidade Aumentada Brasil. Disponível em: <http://www.realidadeaumentadabrasil.com.br/quem-somos/>. Acesso em 14 de Julho de 2020.

[157] Tori (2010, p. 9) assim define a distância transacional: percepção psicológica de afastamento, seja no ambiente digital, seja no físico.

(2009, p. 19), também trata desse aspecto ao afirmar que estar presente "é mais que estar diante de alguém ou de algo, é, antes, uma atitude, uma ação ou mesmo uma reação". A autora ainda completa:

> É possível "apresentar-se" ou apresentar algo de muitas maneiras, concreta ou simbolicamente. Pôr-se à vista é uma forma de se apresentar, assim como exprimir ideias também o é. Participar, comparecer, escrever, enfim, agir. Todas são atitudes diretamente relacionadas aos sentidos do que seja estar ou fazer-se presente. Logo, para haver presença, é necessário algum tipo de ato, ação (GODOY, 2009, p. 20).

Fazer-se presente na contemporaneidade não se torna mais uma questão delimitada pela geografia, visto que ferramentas digitais ampliaram a conectividade e potencializaram a proximidade social, resultando uma cultura amplificada, a cibercultura[158]: "A universalização da cibercultura propaga a co-presença e a interação de quaisquer pontos do espaço físico, social e informacional" (LÉVY, 1999, p. 47). Com as redes que se formaram – e se formam –nessa cultura, a concepção de presença e de matéria abandonou as restrições impostas pela noção de corpo e de espaço, gerando no ciberespaço as características virtualizante e desterritorializante que fazem dele o vetor de um universo aberto, conforme anunciou Lévy (1999, p. 49-50). O objeto concreto perdeu seu aspecto de volume e forma, liquefez-se em telas de variados tamanhos, que podem se reconfigurar mediante o deslizar dos indicadores dos usuários-leitores. Com os dispositivos eletrônicos móveis integrados à rede mundial de computadores, os deslocamentos se tornaram mais intensos e passaram a se incorporar à vida do sujeito contemporâneo, enquanto uma *hipermobilidade*, que "cria espaços fluidos, múltiplos não apenas no interior das redes, como também nos deslocamentos espaço-temporais efetuados pelos indivíduos" (SANTAELLA, 2013, p. 15).

Da hibridez resultante da fusão do espaço físico com o espaço *ciber* – a hipermobilidade – emerge o leitor denominado por Santaella (2013) como *ubíquo*, cujo perfil cognitivo se origina do cruzamento e da amalgamação de dois perfis leitores, o *movente* e o *imersivo*[159]. É uma hibridização cognitiva que permite tanto a leitura dos sinais e signos do espaço que o leitor ocupa corporalmente quanto do ciberespaço informacional: "É ubíquo porque está continuamente situado nas interfaces de duas presenças simultâneas, a física e a virtual, interfaces que reinventam o corpo, a arquitetura, o uso do espaço urbano e as relações complexas nas formas de habitar" (SANTAELLA, 2013, p. 277).

---

[158]Lévy (1999, p. 17) define ciberespaço como "o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores" e cibercultura como "o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamentos e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço".

[159] Santaella (2004, p. 19) traz a distinção entre três tipos de leitores: o contemplativo, que é o leitor meditativo da idade pré-industrial, da era do impresso e da imagem expositiva, fixa; o movente, que se caracteriza como leitor do mundo em movimento, dinâmico e híbrido, como filho da Revolução Industrial, que nasce com a explosão do jornal, do universo reprodutivo da fotografia e do cinema; o imersivo, que é aquele emergente dos novos espaços incorpóreos da virtualidade.

Do primeiro perfil, o *movente*, o leitor ubíquo herdou "a capacidade de ler e de transitar entre formas, volumes, massas, interações de forças, movimentos, direções, traços, cores [...], sincronizando-se ao nomadismo próprio da aceleração e burburinho no qual circulamos em carros" (SANTAELLA, 2013, p. 278); do segundo, o *imersivo*, recebeu "a prontidão cognitiva ímpar para orientar-se entre nós e nexos multimídia, sem perder o controle da sua presença e seu entorno no espaço físico em que está situado" (SANTAELLA, 2013, p. 278). Dessa forma, nasceu um leitor *ubíquo,* que é capaz de estar presente e processar informações em espaços diferentes – físico e virtual –, paralela e conjuntamente, sem fronteiras, e cuja atenção é *parcial contínua* por responder, simultaneamente, a distintos focos sem demorar reflexivamente em nenhum deles, *continuamente parcial* – descreve Santaella (2013, p. 278-279).

A cultura emergente das tecnologias digitais trouxe alterações na percepção da presença e da concretude dos corpos. Por isso, a condição física, ainda que essencial em muitas situações e vivências, passou a ser um aspecto dispensável em termos de comunicação e interação, bem como de circulação e de acesso a variados textos. Ponderando que, por serem nativos digitais[160], os estudantes contemporâneos dominam os recursos oriundos da cibercultura e têm facilidade em manipulá-los, cogita-se o uso destes para fins pedagógicos. A partir dessa percepção, a seção que segue discorrerá sobre o uso da rede social digital *Instagram* como plataforma possível para a realização de atividades pedagógicas.

INSTAGRAM – UMA FERRAMENTA PEDAGÓGICA

Em virtude do cenário de pandemia de Covid-19, a implantação de um sistema de ensino emergencial remoto se fez necessária. Muitas plataformas digitais, cuja finalidade primária não era a de ambiente de ensino, passaram a se destinar a esse fim, como aconteceu com *Youtube, Google Meet, Zoom, Blog, Facebook*, entre outros. Dessa forma, mesmo não sendo um ambiente virtual de ensino (AVA), plataformas receberam essa função, caracterizando uma apropriação tecnológica:

> O processo de apropriação tecnológica passa por algumas fases, incluindo a adoção de determinado artefato tecnológico, na qual os usuários escolhem utilizar uma tecnologia em seu cotidiano, mas não fazem modificações na forma como ela foi originalmente desenhada ou apresentada. Em seguida, ocorre a fase da apropriação propriamente dita, na qual os usuários testam as possibilidades de uma dada tecnologia, podendo até modificarem suas

[160] Geração de jovens nascidos a partir das tecnologias digitais, conforme alcunha Marc Prensky (2001).

> características, a fim de moldá-las e adaptá-las a seus interesses. Por fim, no ponto máximo de apropriação ocorre a reconfiguração da tecnologia ou mesmo a produção de uma nova plataforma tecnológica (SILVA, 2017, p. 208).

Silva (2017) tece tais considerações a partir de Carrol *et al* (2001), os quais afirmam que a apropriação tecnológica acontece quando usuários adotam e moldam uma tecnologia: "A apropriação da tecnologia vai acontecer na construção social dos usos que se fazem de determinado artefato tecnológico" (SILVA, 2017, p. 209). Isso significa que, na apropriação, a tecnologia é empregada conforme o contexto do qual faz parte, o que gera empregabilidades diferentes, que variam de acordo com o usuário e sua necessidade. Recorrendo ainda a Bar, Pisani e Weber (2007), Silva (2017, p. 210) acrescenta que tal apropriação também se caracteriza como "processo de interação com a tecnologia e a modificação na forma e no quadro social em que esta é utilizada" por meio de um uso que não corresponde à função primária para a qual o recurso tenha sido planejado, adequando-o a uma necessidade. Nessa perspectiva, é possível usar o *Instagram* para fins pedagógicos, pois, além de possuir ferramentas que viabilizariam essa finalidade, a plataforma ainda conta com recursos que podem ser usados na manutenção da *presença* em comunicação síncrona e assíncrona.

Enquanto rede, o *Instagram* é um ambiente potencial para trabalhos cooperativos e para o fortalecimento do engajamento – *presença social* (TORI, 2010) – e da *presença* enquanto (re) ação (GODOY, 2009). Dentre os recursos possíveis atualmente[161] para a interação, têm-se no *Instagram*: a *Live*, que permite filmagem e transmissão ao vivo, pela função *Stories*[162], a interação dos interlocutores por mensagens de textos ou participação no vídeo; o *Direct*, que possibilita o envio de mensagens de texto, fotos e vídeos de forma privada, síncrona ou assíncrona, para uma ou mais pessoas; as *Salas do Messenger*, que cria uma sala, de até cinquenta participantes, para vídeo chamadas/videoconferências; os *Comentários*, por onde se envia mensagens, imediatamente após as postagens e fica visível para todos os usuários, os quais podem fazer tantos outros comentários ou respostas; o *Curtir*, que, com um toque duplo sobre a postagem ou um toque no contorno de coração, marca a publicação como apreciada. Tais recursos são potencialmente interativos, podem propiciar formas de se oferecer sensação de presença ou presença social, em um novo jeito de "presença a distância", ou "telepresença" (TORI, 2010, p. 10).

[161] O *Instagram*, assim como outras redes sociais digitais, atualiza constantemente os recursos de sua plataforma, enquanto estratégia de manutenção da atenção e do interesse dos usuários. Dessa forma, frequentemente, recursos novos são incorporados à plataforma, enquanto outros são abolidos dela.
[162] Função que permite aos usuários a postagem de vídeos curtos e fotos, que ficarão visíveis por apenas 24 horas.

Entretanto, para que as funções e os recursos de uma rede social digital atendam a fins pedagógicos, é preciso que as funcionalidades da plataforma sejam adaptadas conforme os objetivos específicos da proposta que se intenta desenvolver – é necessária a apropriação tecnológica. Outro aspecto relevante é a revisão dos papéis que assumem os atores do processo de ensino-aprendizagem, por estarem fora dos moldes convencionais: no ciberespaço, não há detentores do conhecimento, as informações estão lá e somente basta que os usuários as acessem. Assim, aos estudantes deve ser dado o papel de construtores colaborativos do conhecimento e, ao professor, o de líder desse processo. Concorda-se com Lévy (1999), que já alertava para a função que o professor desempenharia em tempos de informatização do conhecimento, ao salientar que o ofício deste não seria mais o de difusão de informações, pois, para isso, haveria outros meios mais eficazes:

> Sua competência deve deslocar-se no sentido de incentivar a aprendizagem e o pensamento. O professor torna-se um animador da inteligência coletiva dos grupos que estão a seu encargo. Sua atividade será centrada no acompanhamento e na gestão das aprendizagens: o incitamento à troca de saberes, a mediação relacional e simbólica, a pilotagem personalizada dos recursos de aprendizagem etc. (LÉVY, 1999, p. 171).

Acredita-se que, para obter êxito em uma experiência didática com rede social digital, as atividades de ensino devem estar dirigidas para a aprendizagem interativa, colaborativa e investigativa, como apontam Moreira, Henriques e Barros (2020), em seu estudo sobre o ensino remoto emergencial no contexto de pandemia de Covid-19:

> A educação em rede, pela sua natureza, é um processo que requer o envolvimento profundo dos diferentes atores que nela participam, quer na definição dos objetivos e percursos de aprendizagem da comunidade, quer também nas relações de proximidade construídas nas colaborações entre pares que sustentam os processos de inovação e criação do novo conhecimento (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020, p. 355).

Silva (2017, p. 226-231) também teceu considerações a cerca do uso de rede social digital como ferramenta pedagógica, e, ainda que sua abordagem tenha se dirigido ao *Facebook*, é possível relacioná-la ao *Instagram* ou a outra rede social. A autora destaca que, entre as vantagens desse uso, tem-se que a rede social vai além do modelo unidirecional do AVA, de professor para alunos, permitindo o engajamento mútuo dos usuários em discussões ou compartilhamentos, além de trazer facilidade na postagem de conteúdos e o acesso em tempo real; entre as desvantagens, está o questionamento sobre o controle que os professores e as instituições podem exercer sobre os conteúdos, a questão da privacidade, os meios para acompanhamento de notas e do progresso dos

alunos, os elementos distratores, a concepção de que rede social seja imprópria por ser informal – também podem ser acrescentadas as discussões em torno da propriedade intelectual.

Ainda em relação ao uso do *Facebook* como ambiente de aprendizagem, Santaella (2013, p. 325) relata as conclusões obtidas com um projeto desenvolvido na Griffith University Gold Coast, na Austrália, em 2011, a respeito do qual se mostram relevantes para esta pesquisa as seguintes características positivas: a conectividade proporcionada pela plataforma, a familiaridade dos usuários com as ferramentas nela disponíveis e a agilidade proporcionada às respostas e aos feedbacks; e as negativas: o excesso de tarefas atribuídas aos alunos, a duplicidade entre plataformas (*Facebook* e outra utilizada pela instituição) e a ausência de notificação das postagens. Outro caso relatado por Santaella (2013, p. 327-328) diz respeito ao projeto *Facebook* da Universidade de Buenos Aires, que se destaca por repensar o papel dos alunos e do professor, a partir de novas funções: (a) o líder do processo (o antigo professor, que passa a ser o responsável ou guia global); (b) os integradores (aqueles que, em cada grupo de aprendizagem, registram a evolução do todo e dão apoio às produções); (c) o documentarista (aquele que filtra e registra os dados das conversações, separando as informações relevantes das irrelevantes); e (d) o multimidialista (aquele que pensa e produz a partir de meios multimídias, orienta a produção de fotos e vídeos ou faz a troca de materiais multimídia).

Tendo em vista as redes sociais digitais e os dispositivos que as hospedam, existem algumas orientações que podem contribuir para que esse uso seja bem sucedido. Assim, acredita-se que, pela apropriação tecnológica, o *Instagram* pode ser usado de forma eficiente para fins didático-pedagógicos, entretanto, é preciso que seu uso seja planejado, conforme as propriedades da plataforma e os objetivos de ensino pretendidos. Dentre os princípios que podem nortear essa apropriação, seguem estes:

1. Uso da rede social como extensão de outra plataforma ou da sala de aula tradicional;
2. Elaboração de guia ou cronograma pedagógico para as ações;
3. Emprego das diferentes matrizes da linguagem (visual, verbal, sonora);
4. Delineamento de novos papéis para estudantes e professor, baseando-se no colaborativismo;
5. Regularidade na postagem dos conteúdos digitais;
6. Estímulo à interação entre participantes e entre estes e o conteúdo;
7. Participação, síncrona e assíncrona;

8. Estabelecimento de normas de funcionamento que visem à integridade acadêmica e estejam em consonância com o código de conduta da instituição de ensino;

9. Exploração da informalidade da plataforma como estratégia de motivação;

10. Definição de prazos para responder às dúvidas dos integrantes/estudantes;

11. Eleição de monitores para o assessoramento e controle das postagens e comentários.

Por fim, é fundamental destacar que essa enumeração de orientações dirigidas à experimentação de redes sociais digitais como ambientes de ensino é apenas um mapeamento de potencialidades, que podem – e devem – ser adaptadas, conforme os objetivos que o professor desejar alcançar. Contudo, é igualmente importante que as particularidades da cibercultura não sejam ignoradas, nem sejam sufocadas pela tentativa de reprodução de estratégias analógicas das situações corpóreas de ensino-aprendizagem. De um modo geral, é essencial dizer que novos paradigmas devem ser desenhados para que as redes sociais digitais sejam devidamente apropriadas como ambientes virtuais de aprendizagem: "A criação de ambientes educativos participativos transcende a pedagogia tal como foi pensada tradicionalmente" (SANTAELLA, 2013, p. 329).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim como em outras redes sociais digitais, a finalidade primária do *Instagram* não é a oferta de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA). Contudo, graças às suas funções e recursos, à facilidade em seu acesso e à grande aderência dos transeuntes do ciberespaço, tal rede pode ser utilizada em situações de ensino-aprendizagem, passando pela apropriação tecnológica. Além de estar associado a dispositivos móveis de interfaces sensórias que ampliam as conexões entre os usuários, o *Instagram*, assim como o *Facebook*, é intuitivo e configurado para a linguagem híbrida e dinâmica do ciberespaço, seguindo o perfil cognitivo do leitor ubíquo. Nessa plataforma, a comunicabilidade entre usuários, a armazenagem e a circulação de textos é potencialmente abrangente, tornando-se, por isso, um ambiente fértil para a proposta de escrita autoral delineada no projeto de tese *Autoralidade: uma proposta para o letramento literário.*

A partir dessas observações sobre a rede social digital *Instagram*, alcançou-se o objetivo central desta pesquisa: realizar uma ponderação da viabilidade desse recurso como ferramenta para implantação de uma proposta pedagógica, a saber, uma sequência didática para atividades de escrita

autoral e letramento literário. Notou-se, pela revisão de literatura, uma sinalização positiva para tal uso e para a importância disso acontecer de forma planejada e orientada por objetivos, necessariamente, compatíveis com os recursos disponibilizados pela plataforma. Levando em conta que as expectativas para o uso do *Instagram* no projeto de tese mencionado são o registro e a difusão de conteúdos, seu acesso e a interlocução com potenciais leitores, pode-se, mais uma vez, sinalizar que tal rede apresenta-se como um ambiente passível de aprendizagem e, portanto, uma alternativa pedagógica não corpórea para a manutenção da presença e para a realização de atividades significativas.

REFERÊNCIAS

BAR, François; PISANI, Francis; WEBER, Matthew. Mobile technology appropriation in a distant mirror: Baroque infiltration, creolization, and cannibalism. In: **SEMINARIO SOBRE DESARROLLO ECONÓMICO, DESARROLLO SOCIAL Y COMUNICACIONES MÓVILES EN AMÉRICA LATINA**. Argentina, n. 6, set. 2007. Disponível em: < https://www.researchgate.net/publication/253284230_Mobile_technology_appropriation_in_a_distant_mirror_baroque_infiltration_creolization_and_cannibalism>. Acesso 09 de Julho de 2020.

BIOCCA, Frank. The cyborg's dilemma1: Progressive embodiment in virtual environments. **Human Factors in Information Technology,** vol. 13, p. 113–144, 1999. Disponível em: < https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1083-6101.1997.tb00070.x>. Acesso em 10 de Junho de 2020.

CARROL, Jennie et al. Identity, Power and Fragmentation in Cyberspace: Technology Appropriation by Young People. Melbourne: Department of Information Systems, 2001. Disponível em < https://www.researchgate.net/publication/241800937_Identity_Power_And_Fragmentation_in_Cyberspace_Technology_Appropriation_by_Young_People>. Acesso em 09 de Julho de 2020.

COSSON, Rildo. **Letramento literário:** teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2016.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: **Gêneros orais e escritos na escola.** 3. ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2011. p. 81-108.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, Karla Estelita. **Formação humana no ciberespaço**: os sentidos da presença na educação a distância. 2009. 175 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) — Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <

http://www.ppfh.com.br/wp-content/uploads/2014/01/T_karlagodoy-tese.pdf>. Acesso em 10 de Junho de 2020.

International Society for Presence Research. (2000). **The Concept of Presence: Explication Statement**. Disponível em: <https://ispr.info/about-presence-2/about-presence/>. Acesso em 08 de Julho de 2020.

KAUARK, Fabiana da Silva; MANHÃES, Fernanda Castro e MEDEIROS, Carlos Henrique. **Metodologia da Pesquisa***:* Um Guia Prático. Itabuna: Via Litterarum, 2010.

LÉVY, Pierre. **Cubercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MAINGUENEAU, Dominique. **Doze conceitos em análise do discurso**. São PAULO: Parábola Editorial, 2010.

_____. Autoralidade e pseudonímia. **Revista da ABRALIN**, v. 15, n. 2, jul./dez., p. 101-117, 2016.

MOREIRA, José António Marques; HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, São Paulo, n. 34, p. 352-364, jan./abr. 2020, p. 351-364. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=dialogia&page=article&op=view&path%5B%5D=17123&path%5B%5D=8228>. Acesso em 08 de Julho de 2020.

PRENSKY, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants. **MCB University Press**, 2001. Disponível em: < https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Acesso em 09 de Julho de 2020.

SANTAELLA, Lúcia. **Navegar no ciberespaço**: o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004.

_____. **Comunicação ubíqua:** repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.

SILVA, Solimar Patriota. Apropriação tecnológica do Facebook para a criação de ambientes virtuais de aprendizagem. In: VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa; ARAÚJO, Elaine Vasquez Ferrreira de. **Cultura digital, educação e linguagem**. Duque de Caxias – RJ: UNIGRANRIO, 2017. p. 207-241.

TAUVERON, Catherine. A escrita “literária” da narrativa na escola: condições e obstáculos. **Educar em Revista,** n. 52, p. 85-101, abr./jun., 2014.

TORI, R. Métricas para uma educação sem distância. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 10, n. 2, p. 9-19, 2002. Acesso em: 13 mai. 2020. Disponível em: < https://www.br-ie.org/pub/index.php/rbie/article/view/2214 >. Acesso em 01 Julho de 2020.

31/JUL e 1 e 2/AGO 2020
IV CONEPI
IV CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO & PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES
conepi.contatosempreendimentos.com.br
Evento 100% Online

A ESCRITA DE SI: PRÁTICAS DE SUBJETIVAÇÃO DEPROFESSORES EM FORMAÇÃO

BARTHOLOMEU, Maria Amélia A. Nader
Universidade São Francisco (USF)163
amelia.nader@hotmail.com

MÁSCIA, Dra. Márcia Aparecida Amador
Universidade São Francisco (USF) 164
marciaaam@usf.edu.br

RESUMO

Nos cursos de Pedagogia, temos como prática pedir aos alunos que escrevam sobre suas experiências, sejam elas, as brincadeiras de infância, os primeiros anos de escola ou os professores que tiveram impacto em suas vidas, deixando marcas e produzindo afetos. Este estudo tem como objetivo problematizar a produção de subjetividades dos alunos de um curso de Pedagogia, por meio de memoriais entendidos como escritas de si, produzidos pelos mesmos na disciplina de Didática, cuja proposta de escrita se pautou nas experiências dos alunos em relação ao conhecimento adquirido no curso quando em contato com o ambiente escolar, nos estágios obrigatórios. Partimos das seguintes perguntas de pesquisa: Quais os modos de subjetivação que emergem nas escritas dos alunos do curso de Pedagogia em relação às experiências vivenciadas a partir das leituras, das reflexões e do contato com as escolas nos estágios supervisionados? Quais singularidades surgem nas escritas de si produzidas por esses professores em formação? Do ponto de vista teórico, a questão apresentada está ligada ao cuidado de si e às técnicas e práticas de si relatadas por Foucault (2004). A escrita de si se insere como uma prática voltada para os pensamentos, sendo exercitada por meio de registros do que foi lido, ouvido, sentido e vivenciado e como tal passa a constituir o próprio autor. A escrita de si

[163] Doutoranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação- Universidade São Francisco - Campus Itatiba - São Paulo. Mestre em Linguística Aplicada –Universidade Estadual de Campinas. Professora do Curso de Pedagogia da Universidade São Francisco.
[164] Professora do curso de Pós-Graduação Stricto Sensu da Universidade São Francisco.

parece contribuir significantemente para o processo de subjetivação, conforme afirma Foucault (2004), utilizando a expressão de Plutarco: “como elemento de treinamento de si[...]ela é operadora da transformação da verdade em *ethos”*. A escrita do memorial pelos alunos pode se assemelhar a uma carta enviada ao professor da disciplina, uma vez que eles sabem que o seu texto será lido e a escrita permitirá que se houver algum constrangimento ao falar face a face, por meio desta modalidade, esse sentimento pode ser minimizado. O *corpus* consiste nas escritas de si por alunos do quarto semestre de Pedagogia de uma instituição confessional do Estado de São Paulo. Os resultados da análise demonstram que a utilização das escritas de si pelos alunos, os levaram para além dos conhecimentos adquiridos nas disciplinas do curso, pois tal prática permitiu aos mesmos pensarem e, ao escrever deslocarem-se, transformando-os em outros. O tema da escrita de si, voltado para a formação de futuros educadores, é muito importante, uma vez que as experiências vividas na própria infância, à medida que são relatadas por meio da escrita, podem produzir algum deslocamento tanto no pensamento quanto no modo de ser e agir desses alunos.

Palavras-chave: Formação de professores. Escrita de si. Subjetividade.

1 INTRODUÇÃO

Nos cursos de Pedagogia, temos como prática pedir aos alunos que escrevam sobre suas experiências, sob a forma de memoriais, entendidos aqui como a escrita de si. Tais relatos dizem respeito às vivências durante os primeiros anos escolares, as brincadeiras de infância, os professores que tiveram impacto em suas vidas, deixando marcas e produzindo afetos. O tema da escrita de si, voltado para a formação de futuros educadores, é muito importante, uma vez que as experiências vividas na própria infância, à medida que são relatadas por meio da escrita, podem produzir algum deslocamento tanto no pensamento quanto no modo de ser e agir desses alunos.

Partimos das seguintes perguntas de pesquisa: Quais os modos de subjetivação que emergem nos alunos do curso de Pedagogia a partir das leituras, das reflexões e do contato com as escolas nos estágios supervisionados? Quais singularidades surgem nas escritas de si produzidas por esses professores em formação?

1.1 OBJETIVOS

O objetivo deste estudo foi permitir um autoconhecimento por aquele que redige, bem como a reflexão sobre os conceitos da disciplina, sobre o pensamento de diversos profissionais da educação estudados, sobre a prática dos estágios e o modo pelos quais tais contatos influenciaram ou não a maneira de se relacionarem com o mundo e consigo mesmo após tais experiências. A vivência e as experiências relatadas pelos alunos nos excertos escolhidos podem evidenciar as transformações no pensamento, nas ações, na condução de suas vidas, o que significa que os discursos dos professores encontrados nas leituras, ou durante as aulas, já podem ter transformado ou provocado deslocamentos no modo como veem a educação e a si mesmos.

2 METODOLOGIA

A coleta de dados para a composição do corpus destinado à análise foi realizada por meio dos memoriais, texto autobiográfico, dos alunos do curso de Pedagogia, 4°semestre, na aula de Didática, atividade essa comum no curso, cujos objetivos variam de acordo com as diferentes disciplinas. A atividade proposta pela Disciplina de Didática foi realizada em sala de aula em uma classe composta de 60 alunos, sendo apenas dois do sexo masculino.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este estudo se apoia na terceira fase de Foucault (2004), cujos conceitos possibilitam a reflexão a respeito da subjetividade através da escrita de si, sentido esse relacionado com o modo como o sujeito se constitui enquanto responsável por si mesmo, se transformando, como veremos a seguir.

3.1 A escrita de si

A escrita de si para Foucault (2004) é o exercício constante sobre o pensar sobre si que esse ato de escrever possibilita. Não tem a ver com uma das modalidades linguísticas, mas é um falar sobre o eu, sobre como o sujeito se constitui. Michel Foucault encontrou na escrita de si um modo de subjetivação. Este tema é enfatizado no livro *O que é um autor,* publicado em 1974, e é dentro deste campo conceitual que a escrita de si aparece para revelar o interior do indivíduo, fazendo emergir movimentos do pensamento e estabelecendo relações entre o indivíduo e o documento que está sendo escrito. Em fevereiro de 1983, *A escrita de si* é publicada e dentro desses estudos aparecem as primeiras manifestações textuais do eu. Foucault desloca-se até a Antiguidade clássica com o objetivo de abordar textos que mostrassem a conduta do homem grego e apresenta algumas formas de constituição de si por meio da escrita, uma prática de cuidado de si voltada para os pensamentos, sendo exercitada através dos registros do que foi lido, sentido e vivenciado.

Segundo Foucault (2004), a arte de viver não pode ser adquirida sem um treino de si, nem tampouco uma habilidade ou técnica profissional pode ser apreendida sem essa *ascese,* que inclui a meditação, memorizações, exames de consciência e a escrita para si mesmo ou para o outro. Sua importância é destacada, pois aparece como um processo associado ao exercício de autorreflexão. A escrita de si vinculada ao pensamento pode se dar de duas formas: linear, que vai da meditação ao ato de escrever e deste ao adestramento e à experiência; e circular, em que a meditação é anterior às notas, mas a existência concreta destas possibilita a releitura e revigora a meditação.

Ao abordar sobre os *hupomnêmata,* na *Escrita de si* (FOUCAULT, 2004), encontramos que as leituras e a escrita se tornam como uma amálgama, um tecido, e a apropriação das leituras é um meio para a relação consigo próprio pela escrita, grande contribuidora do processo de subjetivação. Ainda, em se tratando de escrita associada à leitura, Foucault destaca o pensamento de Sêneca:

> É sua própria alma que é preciso criar no que se escreve; porém, assim como um homem traz em seu rosto a semelhança natural com seus ancestrais, também é bom que se possa perceber no que ele escreve a filiação dos pensamentos que se gravaram em sua alma. Através do jogo das leituras escolhidas e da escrita assimiladora, deve-se poder formar uma identidade através da qual se lê toda uma genealogia espiritual. (FOUCAULT, 2004, p. 153).

Os *hypomnemata* funcionavam como uma memória material do que foi lido, ouvido ou pensado durante o dia, anotado em uma espécie de caderneta, para meditações e releituras posteriores. De acordo com Foucault (2004), sua utilização parece ter sido comum entre pessoas cultas e não podiam ser consideradas apenas uma ajuda para a memória, em caso de falha, mas um material para exercícios frequentes: leitura, releitura, meditação, conversar consigo e com outros. Eram escritos

pessoais, mas, segundo Foucault (2004), não poderiam ser considerados como “narrativas de si mesmo”, nem uma confissão com intenção de purificação.

> O movimento que eles [*hypomnemata*] procuram realizar é o inverso daquele: trata-se não de buscar o indizível, não o de revelar o oculto, não de dizer o não-dito, mas de captar, pelo contrário, o já-dito; reunir o que se pode ouvir ou ler, e isso com uma facilidade que nada mais é que a constituição de si. (Foucault 2004, p. 149)

Foucault (2004, p. 150) ressalta que a escrita entre os estóicos e os epicuristas contribuía para que a alma fosse afastada da preocupação com o futuro e estivesse na direção da reflexão sobre o passado, uma vez que uma atitude de pensamento voltada para o futuro poderia trazer inquietação e agitação da alma.

Na correspondência, outro exercício da escrita apresentada por Foucault (2004), há uma relação consigo mesmo e com o outro. Como nos diz Foucault (2004, p.153), “a carta que se envia age, por meio do próprio gesto da escrita, sobre aquele que a envia, assim como, pela leitura e releitura, ela age sobre aquele que a recebe”. A carta também ajuda o receptor a se tornar um conselheiro; torna o escritor “presente” àquele a quem a dirige e presente não apenas pelas informações que lhe dá acerca da sua vida, das suas atividades, dos seus sucessos e fracassos, das suas aventuras ou infortúnios, mas como uma espécie de presença imediata e quase física (FOUCAULT, 2004, p. 135-136). A correspondência está próxima aos *hypomnêmata*, permitindo o exercício pessoal, embora seja um texto destinado a outro. Foucault retoma Sêneca:

> Ao se escrever, se lê o que se escreve, do mesmo modo que, ao dizer alguma coisa, se ouve o que se diz. A carta que se envia age, por meio do próprio gesto da escrita, sobre aquele que a envia, assim como, pela leitura e releitura, ela age sobre aquele que a recebe. (FOUCAULT, 2004, p. 153).

Essa referência feita a Sêneca por Foucault (2004, p. 154) tem relevância, pois suas cartas se configuram como um exercício de adestramento de si necessário por toda a vida e sempre se necessita da ajuda de outro na “elaboração da alma sobre si mesma.”

A escrita do memorial pelos alunos pode se assemelhar a uma carta enviada ao professor da disciplina, uma vez que eles sabem que o seu texto será lido e a escrita permitirá que se houver algum constrangimento ao falar face a face, por meio desta modalidade, esse sentimento pode ser minimizado. Assim como outras práticas do cuidado de si que Foucault se detém nesta fase de sua vida, a técnica da escrita está relacionada à ética, ou melhor, a escrita constitui um meio pelo qual o indivíduo irá constituir em si uma subjetivação da verdade e nela fundamentar as suas ações, tanto para conhecer e cuidar de si mesmo quanto para expor-se ao conhecimento e ao cuidado do outro.

3.2 O sujeito e os modos de subjetivação

O conceito de sujeito percorre um longo caminho no tempo e nas Ciências Humanas, incluindo a Análise do Discurso (AD), pertencente às teorias da linguagem. Desta maneira, ao falarmos de sujeito discursivo, estamos anunciando teoricamente o lugar do qual o estamos conceituando e que ele não está sendo tomado como ser humano, indivíduo, homem, cidadão, ou interlocutor, que anunciam o sujeito como o sujeito do controle, que tem a ilusão de escolher o que diz.

A concepção de sujeito que nos servirá de referencial neste trabalho será a de Foucault, cuja perspectiva é a de um sujeito construído num processo de subjetivação.

Ao abordar a questão do sujeito, Foucault se aproxima da Psicanálise que considera o sujeito como descentrado, dividido na/pela linguagem. Para Foucault, o sujeito é uma construção, construção essa dada por uma trama histórica, pela cultura e pela língua, mais especificamente, por Formações Discursivas, definidas como " um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram em uma época dada, e para uma área social, econômica, geográfica ou linguística dada, as condições de exercício da função enunciativa" (FOUCAULT, 2008, p. 133). Desta forma, o conceito de formação discursiva constitui uma noção fundamental na medida em que mostra a condição do sujeito falante, controlado, regulado e formado pelos discursos nos quais está inserido, e isso é o que determina que ele não se constitui como a fonte do sentido. Na entrevista denominada "Sujeito e Poder", Foucault esclarece:

> Eu gostaria de dizer, antes de mais nada, qual foi o objetivo do meu trabalho nos últimos vinte anos. Não foi analisar o fenômeno do poder nem elaborar os fundamentos de tal análise. Meu objetivo, ao contrário, foi criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornam-se sujeitos. (FOUCAULT, in: Rabinow & Dreyfus, 1995, p. 231).

Pode-se distinguir, claramente, que o sujeito que interessa a Foucault é o sujeito do enunciado, aquele que em um determinado momento ocupa uma determinada função e enuncia algo de um determinado lugar; um sujeito que não pode ser concebido como pronto e que se constitui à medida que entra em contato com as diferenças, com as forças daquilo que o poder, a sociedade lhe impõe, e, de alguma forma, esse sujeito lhes atribui um sentido singularizado.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 A escrita de si: um exercício de experiências subjetivas

Sem querer produzir um modelo padronizado a ser seguido pelos alunos, o tema para a escrita do memorial proporcionou abertura para a expressão de quaisquer momentos importantes na vida escolar e nas aulas do curso de Pedagogia, podendo demonstrar os efeitos dessa escrita sobre esses alunos, permitindo-os pensar sobre eles mesmos, reviver situações e subjetivar essas experiências.

Indo ao encontro do pensamento de Foucault (2010) que afirma que uma experiência é qualquer coisa de que se sai transformado, uma das alunas apresenta a percepção que possui sobre si e um movimento linear ao escrever sobre si mesma. Esse tipo de exercício é aquele em que a escrita, vinculada ao pensamento, "vai da meditação à atividade da escrita e desta ao adestramento na situação real e à experiência" (FOUCAULT, 2004, p. 147):

> Diante de um olhar reflexivo, não mais de uma aluna e sim educadora, percebo o quanto a fase da Educação Infantil é crucial para o desenvolvimento da aprendizagem da criança. Com o estudo das disciplinas até o momento pude perceber que esse universo infantil é amplo e necessita de estudos para que o professor possa enxergar as necessidades das crianças e ser um verdadeiro estimulador do seu conhecimento.

A escrita de si, embora com um objetivo acadêmico, ou seja, para cumprir uma tarefa dada em uma disciplina, é como uma autobiografia, permite, após um a releitura de si, voltar-se ao pensamento. No excerto acima, a aluna, durante o exercício da escrita, reflete sobre a própria experiência e percebe, verbo o qual utiliza duas vezes, a importância de adquirir conceitos e conhecimento para sua formação, o que demonstra que está havendo um movimento, a passagem de aluna à professora.

No próximo excerto, ao iniciar seu memorial e resgatar suas lembranças, a escrita da aluna expõe a forma que a memória a subjetiva, transformando a coisa vista ou ouvida "em forças e em sangue" (FOUCAULT, 2004, p. 152). A aluna percebe que há transformações, seja pelo conhecimento, o qual entende como processo de construção, e lembranças que auxiliam também nessas mudanças por este caminho da profissão a qual se dispõe a percorrer:

> Ao escrever um memorial é como ser tomada por muitas lembranças significativas e boas vivências. É escrever refletindo, pensar o ontem, entendendo o hoje. Diante do protagonismo da minha caminhada, é muito nítido o processo de construção e as transformações da infância.

Neste outro excerto, a aluna mostra-se preocupada em adquirir conhecimento. Demonstra pela escrita a subjetivação da verdade, o modo como ela se relaciona com a teoria e a prática, aquilo que está sendo construído a partir das aulas a fim de que possa fundamentar suas ações em sua futura

profissão. A participação no estágio, o conhecimento adquirido até então no curso são ferramentas tanto para conhecer e cuidar de si mesma quanto para estar aberta ao conhecimento e preparar-se para o cuidado do outro, neste caso o aluno:

> A experiência que estou tendo ao participar do estágio também tem confirmado todas as minhas lembranças juntamente com meu posicionamento diante de tudo que tenho aprendido no decorrer do curso. Ficou ainda mais notável o quanto um bom professor faz toda diferença na fase educacional inicial dos pequenos, como também o fato que um professor distante e sem didática pode privar o desenvolvimento das crianças.

A escrita de si dos alunos aponta para os modos como eles são subjetivados pelos textos lidos, pelos registros na memória das palavras dos docentes ou de colegas, pelas anotações sobre as aulas; assim, eles são interpelados, convidados a pensar e a se transformar, a constituir um modo de viver. São processos de subjetivação envolvidos na sua própria formação, nos investimentos a que se propõe, em formas outras de estar no mundo, conforme demonstra os dizeres da aluna:

> Os dias na escola eram encantadores, e divertidos. Meus professores sempre foram atenciosos, por isso sempre quis estar ali com isso surgiu a vontade de me tornar uma professora, como tive na escola. Segundo Libâneo, através da ação educativa o meio social exerce influências sobre os indivíduos e estes tornam-se capazes de estabelecer uma relação ativa e transformadora em relação ao meio social.

Poderíamos acrescentar que por meio dessa atividade de escrita sobre suas experiências, os alunos podem perceber os movimentos dos próprios pensamentos, propiciando uma análise e auxiliando na própria constituição. E, este é o propósito da escrita de si que Foucault traz em seu estudo sobre a mesma.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O exercício da escrita, seja ele, como memorial, diário ou outros gêneros acadêmicos que tragam reflexões sobre si, nos permite falar como nossos alunos afetam e são afetados no contexto da sala de aula e da escola, em geral. A escrita de si permite um pensar consigo mesmo sobre o que sou e o que me toca e como sou tocado; reconhecer e identificar quais discursos nos atravessam e são reconhecidos como verdadeiros. Apresenta também a possibilidade de materializar o pensamento, organizar as ideias, ampliar e criar outros modos de ser e fazer.

Os resultados da análise demonstram que a utilização da escrita de si pelos alunos os levou para além dos conhecimentos adquiridos nas disciplinas do curso, pois tal prática permitiu aos mesmos pensarem ao escrever e deslocarem-se, transformando-os em outros. O tema da escrita de si,

voltado para a formação de futuros educadores, é muito importante, uma vez que as experiências vividas na própria infância, seja em casa ou na escola, à medida que são relatadas, podem produzir algum deslocamento tanto no pensamento quanto no modo de ser e agir desses alunos.

Os memoriais, as narrativas que constituem as escritas de si dos alunos nos instigam e nos levam a pensar nas redes de saber e poder que constituem os processos de sujeitos em formação nos cursos de Pedagogia. Ao fazerem seus registros, os alunos produzem um saber sobre si entrelaçados com os saberes produzidos durante as aulas e, simultaneamente, produzem-se como sujeitos, como futuros professores, como pessoas que possuem desejos e sonhos. Todas as experiências vividas durante o curso podem ser potencializadas como elementos formativos pela ação da própria escrita sobre si.

REFERÊNCIAS

FOUCAULT, Michel. A Hermenêutica do Sujeito. Trad. Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. 4ª.ed. São Paulo: Editora WMF, 2018.

_____**Ditos & escritos VI**. Repensar a Política. MOTTA, Manoel Barros da (Org.). Tradução de Ana Lúcia Paranhos Pessoa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

_____**A Arqueologia do saber**. Trad. de Luiz Felipe Baeta Neves. 7ed. - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____ Ditos & Escritos V, A Escrita de Si.org. 1ª ed. Manoel Barros de Motta; Trad. Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro. Forense Universitária, 2004.

_____ O Sujeito e o Poder. In **Uma trajetória filosófica**. RABINOW, Paul e DREYFUS Hubert. Para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária,1995.

31/JUL e 1 e 2/AGO 2020
IV CONEPI
IV CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO & PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES
conepi.contatosempreendimentos.com.br
Evento 100% Online

PROJETO GEO-ESCOLA: AÇÕES DE EXTENSÃO E ENSINO DE GEOGRAFIA

MOURA, Christianne Maria da Silva
Doutor. Universidade Federal da Paraíba.
cmm_reis@yahoo.com.br

RESUMO

O projeto Geo-Escola está voltado às ações que viabilizem estratégias, tendo em vista contribuir para a garantia de que a educação, a partir do uso escolar dos produtos do sensoriamento remoto e das geotecnologias no estudo do meio ambiente, seja viável para todos. Assim, pretendemos contribuir com a melhoria do ensino escolar, através da divulgação e uso dos conhecimentos produzidos no ensino superior e na escola básica, promovendo uma aproximação e interlocução entre estas duas instâncias. A ideia de criação do projeto Geo-Escola nasceu a partir das atividades de extensão universitária desenvolvidas através dos projetos "*Cartografia Escolar: contribuições na formação do professor de geografia*" (2010-2013), e "*EDUCART: A Cartografia Escolar: o uso dos produtos do sensoriamento remoto no processo ensino-aprendizagem de geografia*" (2014), em resposta aos editais PRAC/PROBEX/UFPB. Através destes foi possível colaborar na formação de professores de Geografia da UFPB; tratar a polêmica questão da Cartografia no ensino de Geografia; e melhorar o conhecimento dos professores de Geografia das escolas públicas de João Pessoa (PB). Em 2019 nossos objetivos foram ampliados, e o projeto Geo-Escola foi aprovado novamente como ação de extensão universitária. O objetivo desse trabalho é apresentar os resultados das oficinas presenciais de formação inicial e continuada que foram planejadas com o objetivo de difundir o uso das geotecnologias e dos produtos do sensoriamento remoto como, por exemplo, fotografias aéreas e imagens de satélite. Através das oficinas foi possível conciliar duas principais proposições do projeto, uma focada nos professores da educação básica que buscam por novos métodos de ensino como o uso das tecnologias, motivados pelas sugestões e exigências dos novos parâmetros curriculares do ensino fundamental e pela realidade da presença das geotecnologias no cotidiano dos alunos, e a outra focada na necessidade do estudante em crescer diante as possibilidades existentes para a aprendizagem através desses recursos, muitas vezes subutilizados no ensino escolar. As atividades realizadas buscaram também um maior nível de aproximação entre teoria e prática, oportunizando condições para que os licenciandos de Geografia que formamos na UFPB possam incluir em sua formação, as reflexões e discussões sobre as metodologias de ensinar e aprender Geografia.

Palavras-chave: Ensino de Geografia, Geotecnologias, Formação Inicial. Formação Continuada.

1. INTRODUÇÃO

O projeto Geo-Escola está direcionado a Área de Educação, principalmente voltado à formação inicial e continuada de professores de geografia, proposta submetida e aprovada conforme Edital PRAC Nº 01/2019. As ações de extensão foram desenvolvidas em parceria com o Laboratório Oficina de Geografia da Paraíba (LOGEPA/CCEN/UFPB) e Laboratório de Cartografia Social (CCEN/UFPB), ambos do departamento de Geociências da Universidade Federal da Paraíba. Trata-se de um projeto de extensão universitária denominado: "Projeto Geo-Escola: o uso escolar das geotecnologias como recurso didático e pedagógico no estudo do meio ambiente" cujo objetivo geral é contribuir com a melhoria do ensino escolar, através da divulgação e uso dos conhecimentos produzidos no ensino superior e na escola básica, promovendo uma aproximação e interlocução entre estas duas instâncias. Na universidade vem atuando em parceria com os projetos de Iniciação à Docência (PROLICEN), Monitoria e PIBID, dando ênfase ao curso de Licenciatura em Geografia.

A contemporaneidade trouxe no seu bojo mudanças paradigmáticas, dentre elas podemos destacar a forma de comunicação, a incrementação simbólica, na qual os meios de comunicação estão intrinsecamente relacionados ao contexto do ensino-aprendizagem. A evolução tecnológica tem, cada dia mais, um papel preponderante na apreensão do conhecimento, não se pode desvincular a realidade fora da escola do aprendizado formal. No presente momento, em que as mudanças se desenvolvem com muita velocidade, o incremento de novas tecnologias à escola torna-se fundamental. A escola necessita incorporar no seu processo de ensino-aprendizagem, práticas que acompanhem esse cenário. Nesse contexto, o projeto em 2019 se dedicou especificamente a colaborar com o uso de geotecnologias no ensino, por meio do trabalho contínuo de formação docente por meio de oficinas de uso de geotecnologias no ensino ofertadas à docentes da rede pública e alunos do curso de licenciatura em Geografia da UFPB. O objetivo das oficinas foi trabalhar com o processo de formação de professores, em exercício e inicial, fazendo uso das ferramentas de geotecnologias para o estudo do meio ambiente.

A ideia de criação do PROJETO GEO-ESCOLA nasceu a partir das atividades dos projetos de extensão universitária "*Cartografia Escolar: contribuições na formação do professor de geografia*", desenvolvido de 2010 a 2013, e em 2014 o projeto "EDUCART: A Cartografia Escolar: o uso dos produtos do sensoriamento remoto no processo ensino-aprendizagem de geografia", em resposta aos editais PRAC/PROBEX/UFPB. Como resultados das atividades de extensão universitária, podemos citar, a criação de um laboratório-oficina que recebeu o nome de

LABOCARTE (Laboratório de Cartografia Escolar), situado no Departamento de Geociências (hoje integrado ao LOGEPA/CCEN/UFPB) que serviu de apoio às atividades de extensão dos projetos, com aporte de contribuição ao desenvolvimento e conclusão de diversos trabalhos exigidos ao final do curso, em nível de graduação e pós-graduação em Geografia da UFPB. Entre eles podemos citar as dissertações de Mestrado "Potencialidade e Limitações dos produtos de sensoriamento remoto para o processo de ensino-aprendizagem de Geografia no ensino fundamental II", em 2013, e "A Cartografia Escolar como metodologia na formação de professores de Geografia na Universidade Estadual da Paraíba", concluído em 2017, somando-se a estes, os trabalhos de conclusão de curso (TCC) "A Cartografia Escolar como instrumento para a formação docente no Ensino Fundamental II", em 2011, e "Análise dos principais conceitos e instrumentos de cartografia, voltados para o ensino de geografia na escola estadual de ensino fundamental II Almirante Tamandaré em João Pessoa, PB", conclusão em 2013, e "Os conteúdos cartográficos na formação dos professores de Geografia da UFPB", finalizado em 2015.

Nesse contexto, entre 2010 e 2017, foram levantados dados referentes ao ensino da geografia com o uso dos recursos cartográficos em escolas do Município de João Pessoa (PB). Os projetos tiveram como objetivos principais: colaborar na formação de professores de Geografia; tratar a polêmica questão da Cartografia no ensino de Geografia; melhorar o conhecimento dos professores de Geografia das escolas públicas de João Pessoa (PB); e melhorar o conhecimento dos professores de Geografia que formamos na Universidade Federal da Paraíba.

Em 2019, ampliamos nossos objetivos, em parceria com o *Laboratório Oficina de Geografia da Paraíba* (LOGEPA/CCEN/UFPB), sob a Coordenação do Professor Dr. Antônio Carlos Pinheiro, e *Laboratório de Cartografia Social* (CCEN/UFPB), sob a Coordenação da Professora Msc. Araci Farias da Silva. Acreditamos que com essa iniciativa conciliaremos duas proposições do projeto. Uma focada nos professores que buscam por novos métodos de ensino como o uso das tecnologias, motivados pelas sugestões e exigências dos novos parâmetros curriculares do ensino fundamental e pela realidade da presença das geotecnologias no cotidiano dos alunos, seja no uso corriqueiro de ferramentas como o Google Maps e Google Earth, e a outra focada na necessidade do aluno em crescer diante as possibilidades existentes para o ensino e muitas vezes subutilizadas pelos que repassam tais conhecimentos.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

O objetivo geral desse trabalho é apresentar os resultados das ações de ensino e extensão do Projeto Geo-Escola que vem tentando estimular e propiciar o uso dos produtos do sensoriamento e as geotecnologias como recurso didático e pedagógico no estudo do meio ambiente em ambiente escolar.

1.1.2 Objetivos Específicos

Fornecer informações e orientações sobre o uso de geotecnologias, referente ao Sensoriamento Remoto, aos Sistemas de Informação Geográficas (SIG) e aos drones, em um contexto pedagógico;

Discorrer como as geotecnologias e o mapeamento socioambiental, podem auxiliar os professores e alunos, dentro e fora da sala de aula, a (re)conhecerem a realidade local; Compartilhar experiências vividas, divulgar projetos e pesquisas que foram/estão sendo desenvolvidas usando tais recursos; Incentivar a criação de projetos educacionais em ambiente escolar;

Elaborar propostas metodológicas sugerindo novas possibilidades didático-pedagógicas, a partir do estudo do meio ambiente, com base em recursos de geotecnologias;

Analisar os processos e produtos resultantes das ações realizadas;

Incentivar a interação das instituições de ensino básico com as atividades de ensino, pesquisa e extensão da Universidade Federal da Paraíba.

2. METODOLOGIA

Atualmente existe um número significativo de metodologias que estão sendo propostas para o ensino de Geografia e áreas afins, constantes em livros didáticos. Tais metodologias buscam propor a sensibilização de temas a partir de leituras e interpretação de imagens, mapas, e outros recursos que estejam relacionados à convivência dos estudantes. Enfatizam, também, a importância da aula de campo, pesquisas que envolvam a comunidade escolar e as localidades circunvizinhas (PINA, 2009).

Nesse trabalho será destacada a formação dos professores, considerando a concepção dialética de ciência como eixo estruturante do processo, contida na inter e multidisciplinaridade, a fim de resguardar a visão de totalidade, como elemento componente de um sistema, sem perder de vista a especificidade do lugar e suas problemáticas, fazendo sempre uma relação escalar.

Através das oficinas de formação considerou-se as práticas reflexivas propostas tanto na formação inicial, oferecida na UFPB com os licenciandos de Geografia, como na formação continuada, com docentes de diversas das escolas envolvidas no projeto.

Antes de ir para o campo, na busca de amostragem, os professores da formação, aprenderam nas oficinas um conjunto de ações que se inicia concomitantemente com o estudo da literatura sobre a região, observação de mapas topográficos, fotos aéreas e imagens de satélites e drones. Esse momento, no qual já se inicia o conhecimento de certa textura e padrões das imagens que potencialmente indicam características, fenômenos da região, contribui para os posteriores estudos do meio fluírem de uma forma mais ampla, e auxilia à prática pedagógica em suas atividades dentro e fora da sala de aula.

Para dar início as atividades do projeto, foram realizadas as primeiras reuniões de planejamento com toda a equipe de extensão do projeto Geo-Escola. Posteriormente realizou-se diversos encontros para leitura e revisão bibliográfica sobre cartografia escolar, geotecnologias, alfabetização e letramento cartográfico no ensino de geografia, e formação inicial e continuada. Posteriormente, elaboramos e aplicamos um questionário *on-line,* através do *Google Forms*, o qual chamamos de “perfil do público-alvo”. Este questionário teve a finalidade de conhecer um pouco melhor àqueles que viriam a participar do curso de formação, além de nos dar uma orientação para a construção do material a ser abordado na etapa seguinte que seriam as oficinas pedagógicas. Então, após a análise desse questionário, planejamos e realizamos as oficinas pedagógicas, e em sequência, o trabalho de campo. O curso de formação foi planejado e executado em três etapas. A primeira e a segunda etapa foram as oficinas pedagógicas.

A oficina 1 (O uso escolar das geotecnologias como recurso didático e pedagógico no estudo do meio ambiente) foi realizada no dia 27 de setembro de 2019, com carga-horária de 04h. Nesta oficina se inscreveram 24 docentes ou estudantes do curso de geografia, no tentando, apenas 18 estiveram presentes nessa etapa. Os docentes, bem como, os discentes do curso de Geografia da UFPB, tiveram contato com uma bibliografia referente ao desenvolvimento de propostas de ensino integradas e interdisciplinares a fim de propiciar um melhor entendimento das relações sociedade-ambiente. Foram indicados textos pertinentes à integração das áreas, disciplinas e trabalhos

interdisciplinares. Foram indicados textos básicos para a introdução às geotecnologias: sensoriamento remoto, SIGs, drones. Foram apresentados exemplos e possibilidades de (re)conhecimento do ambiente local por meio das geotecnologias, e foi proposto a elaboração de um miniprojeto como proposta de aplicação das geotecnologias no seu exercício docente, em ambiente escolar ou fora dele.

A oficina 2 (Geotecnologias na escola: compartilhando e propondo estratégias didático-pedagógicas para a melhoria da prática reflexiva docente) foi realizada no dia 11 de outubro de 2019, com carga-horária de 04h. Nesta oficina se inscreveram 23 docentes ou estudantes do curso de geografia, dos quais 20 estiveram presentes. Nessa etapa foram apresentados os projetos elaborados pelos docentes que participaram da oficina 1. O objetivo foi estimular o docente ao uso escolar das geotecnologias como recurso didático, considerando para isso o fornecimento de informações e orientações passadas no primeiro momento por ocasião da oficina 1. Em seguida utilizou-se como recurso geotecnológico o *Google Earth Pro* e o *StereoPhoto Maker*, os quais permitiram desenvolver conhecimentos referentes à alfabetização cartográfica, imagens bi/tridimensionais, entre outros. Os participantes da oficina 2 puderam construir um mapa-base do entorno da Comunidade Santa Clara, bairro do Castelo Branco, em João Pessoa, PB, utilizando também o *Google Maps.* Este mapa foi utilizado no trabalho de campo (O Estudo do Meio como suporte metodológico e pragmático ao uso das geotecnologias como recurso didático pedagógico no estudo do meio ambiente), no dia 26 de outubro de 2019, como atividade de encerramento do curso de formação inicial/continuada. Nessa última etapa apenas sete inscritos participaram da atividade.

Ao final do curso a equipe de extensão do projeto geo-escola se reuniu para sistematizar e analisar os dados e os resultados do curso de formação inicial e continuada. Em seguida, elaboramos um segundo questionário chamado “Avaliação” que foi disponibilizado àqueles que participaram do curso por meio da ferramenta *Google Forms*. Os principais resultados serão apresentados a seguir nesse trabalho.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Segundo Silva (2018), o uso de geotecnologias no ensino permite uma grande contribuição para o estudo do meio ambiente e, consequentemente, para a formação de um cidadão crítico e

reflexivo em relação aos desafios ambientais para o futuro. Ainda segundo este autor, a utilização de geotecnologias no ensino representa um expressivo avanço dentro da sala de aula, servindo de meio para o entendimento de temas complexos, possibilitando sua utilização de forma integrada com outras disciplinas.

Para Arruda (2013), a possibilidade de associarmos imagens de sensoriamento remoto com atividades escolares voltadas à verificação e a contextualização das informações obtidas a partir das imagens de satélite e fotografias aéreas, pode nortear também o desenvolvimento de projetos educacionais que visam abordar temas relacionados às problemáticas socioambientais. Nesse contexto, Teixeira esclarece:

> O projeto educacional como forma de organização do trabalho escolar pode se constituir em uma rica oportunidade para integrar conteúdos, sob a perspectiva interdisciplinar, construtivista e comunicacional, bem como para fortalecer a autonomia do professor e, ao mesmo tempo, o reconhecimento da sua interdependência em relação ao grupo do qual faz parte (TEIXEIRA, 2014, p. 36)

A ideia do projeto GEO-ESCOLA não é transformar os professores em meros apertadores de botão em sistemas específicos, a ideia é orientar esses professores a proporcionar aos seus alunos, por meio das imagens de satélite, drones, mapas digitais, Sistema de Posicionamento Global (GPS), entre outras ferramenta tecnológicas, e do mapeamento socioambiental, “uma visão de conjunto do espaço e o desenvolvimento de um olhar crítico concernentes às demandas da sociedade, referente ao lugar onde ele mora, ou seja, um (re)conhecimento desse lugar”, como aponta Silva (2018).

Entre os objetivos específicos do projeto Geo-Escola podemos citar: Fornecer informações e orientações sobre o uso de geotecnologias, referente ao Sensoriamento Remoto, aos Sistemas de Informação Geográficas (SIG) e aos drones, em um contexto pedagógico; Discorrer como as geotecnologias e o mapeamento socioambiental, podem auxiliar os professores, dentro e fora da sala de aula, a (re)conhecerem a realidade local; Compartilhar experiências vividas, divulgar projetos e pesquisas que foram/estão sendo desenvolvidas usando tais recursos; Incentivar a criação de projetos educacionais; Elaborar propostas para a formação inicial e continuada de professores, sugerindo novas possibilidades didático-pedagógicas, a partir do estudo do meio ambiente, com base em recursos de geotecnologias; Analisar os processos e produtos resultantes das formações realizadas; Incentivar a interação das instituições de ensino fundamental e médio com as atividades de ensino, pesquisa e extensão da Universidade Federal da Paraíba.

Nossa expectativa é a de que essa iniciativa incentive os professores a utilizar a geotecnologia e o mapeamento socioambiental como recurso didático e pedagógico em suas aulas, e que eles disseminem esse conhecimento na escola.

Esperamos também concluir que ao compartilhar com os colegas os conhecimentos que adquirimos durante esses anos, tenhamos muitos ganhos que tendam a crescer à medida que formos solicitados a colaborar na elaboração de novos projetos educacionais, de ensino, pesquisa e extensão.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Antes da construção do questionário 1, cuja função era analisar o perfil do público-alvo, a equipe do projeto Geo-Escola fez um levantamento dos prováveis participantes do curso de formação, que seriam professores de escolas públicas de João Pessoa, licenciandos do curso de Geografia da UFPB, e participantes de projetos do iniciação à docência, à exemplo do PIBID Geografia.

O questionário 1 foi compartilhado através do *Google Forms,* e deste, participaram 57 prováveis participantes do curso de formação. A partir da análise desse questionário pudemos definir o perfil do público-alvo, bem como, traçar as metas para organização do conteúdo programático das oficinas e demais atividades do curso de formação.

Inicialmente buscamos saber qual o grau de formação acadêmica do público-alvo. A maioria dos que responderam têm o ensino superior completo (38,59%), destes mais de 20% têm pós-graduação (mestrado e/ou doutorado) e quase 16% destes também concluíram uma especialização. Os demais 14 participantes (24,56%), àqueles que responderam ter o ensino superior incompleto, são alunos regulares do curso de Licenciatura em Geografia.

Também foi importante ter informação do tempo de experiência em atividade docente. Dos quarenta participantes que já atuam como professores, mais de 27% lecionam há mais de cinco anos (entre seis e 10 anos) e mais de 22% atuam há mais de 10 anos (entre 11 e 20 anos). Observamos que apesar de a grande maioria dos professores (20 professores) terem bastante experiência na prática docente, também um número considerável de professores com menos de 1 ano de atividade docente (20%) fez parte dessa primeira investigação. Essa informação foi bastante valiosa para podermos construir uma proposta de curso de formação que desde a construção do projeto teve a ideia de trabalhar não só com àqueles que já estão há bastante tempo atuando como professor, mas olhar

também para àqueles que estão iniciando a carreira, bem como, àqueles que ainda estão se formado na academia. Esse foi sempre o propósito das ações do projeto Geo-Escola em 2019.

Entre os professores que já exercem a atividade docente, aproximadamente 78% (31 professores) ensinam geografia. Destes 77,41% (24 professores) ministram aulas de geografia no ensino fundamental, e 51,61% (16 professores) no ensino médio.

Tendo em vista o objetivo do projeto, bem como do curso de formação, que é trabalhar as possibilidades do uso escolar das geotecnologias, também foi interessante, nesse momento que antecedeu o planejamento das oficinas, saber um pouco sobre a habilidade dos participantes na área de informática. E entre estes, apenas cinco professores (8,77%) disseram não ter nenhuma habilidade nessa área.

Questionamos também sobre o nível de contato com as geotecnologias durante a sua formação acadêmica. Cerca de trinta e um participantes disseram ter tido contato, porém em nível básico, dezesseis disseram ter tido contato em nível intermediário, três em nível avançado, e sete disseram não ter tido contato algum com as geotecnologias durante a sua formação (aqui precisamos lembrar que entre esses que nunca tiveram contato estão àqueles participantes que ainda estão no curso de graduação).

Para podermos construir uma proposta de curso de formação que atendesse ao perfil do público-alvo perguntamos ainda se acreditavam ser importante o uso das geotecnologias como recurso didático-pedagógico no ensino de Geografia e estudo do meio ambiente. Todos os participantes disseram acreditar nas potencialidades dessas ferramentas.

Para concluirmos nosso questionamento perguntamos sobre a participação em algum curso de formação inicial/continuada voltado para a temática em questão. E apenas cinco dos que responderam ao questionário já tiveram a oportunidade de participar de um curso de formação com uso de geotecnologias.

Sobre os desafios e limitações quanto ao uso da ferramenta os participantes destacaram em primeiro lugar a falta de laboratório nas escolas, seguidos de falta de habilidade, falta de apoio da escola/governo, e por fim falta de tempo do professor.

Em seguida fizemos o convite a participar do nosso curso de formação intitulado “O uso escolar das geotecnologias como recurso didático-pedagógico no estudo do meio ambiente” e obtivemos 100% de respostas afirmativas.

Entre os que responderam o questionário “perfil do público-alvo” apenas 18 compareceram as atividades do curso de formação.

A Oficina 1 consistiu numa exposição teórica e dialogada com os participantes. A finalidade foi apresentar as temáticas do projeto e abordar algumas questões de extrema importância para as atividades a serem desenvolvidas nas próximas etapas (oficina 2 e estudo do meio).

Iniciou-se a oficina 1 explicando o surgimento e evolução da Cartografia até o uso atual das imagens remotas e Sistemas de Posicionamento Global (GPS). Em seguida foi abordada as potencialidades do uso escolar das geotecnologias e dos produtos do sensoriamento remoto. Dando sequência as atividades da Oficina 1 foram repassadas orientações para a confecção de uma proposta de atividade (projeto), a ser desenvolvida em ambiente escolar ou fora dele, utilizando para isso os recursos geotecnológicos disponíveis. O projeto deveria ser apresentado durante a Oficina 2.

A Oficina 2 teve início com as apresentações dos projetos elaborados pelos participantes do curso. Cada um pode explicar como poderia utilizar as geotecnologias em atividades do ensino fundamental e médio. Entre as propostas que mais se destacaram podemos citar a utilização do *Google Maps* aplicado ao ensino e orientação cartográfica, o uso de imagens de satélites de um recorte do litoral local e sua representação analógica com massa de modelar, e a realização de trilhas em ambiente escolar com uso de aplicativo de georreferenciamento. Estas foram algumas das diversas propostas que os participantes apresentaram.

Figura 01 – Registros de momentos das oficinas e atividade de campo. (2019)

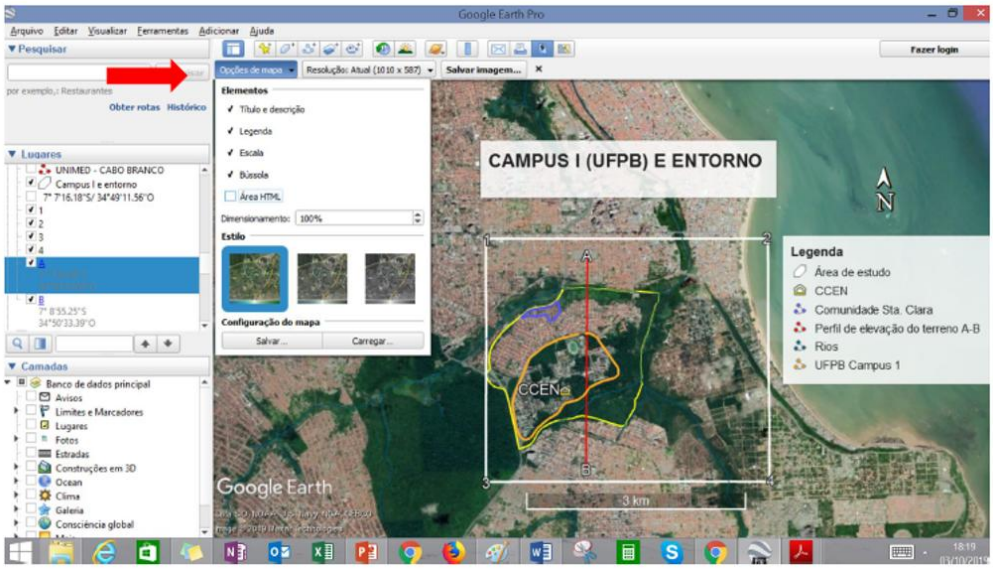


Dando sequência ao curso foi utilizado o *Google Earth Pro* para trabalhar a visão vertical de uma área específica a ser visitada na etapa de campo (estudo do meio). Trabalhamos também com a importância de se visualizar áreas de interesse através de imagens bidimensionais e tridimensionais. Em seguida passamos as orientações para a confecção de um mapa-base do entorno da localidade a ser visitada na etapa seguinte do curso de formação.

Após a elaboração do mapa-base passamos ao planejamento de execução da atividade de campo que foi realizada no dia 26 de outubro de 2019, na Comunidade Santa Clara, bairro do Castelo Branco em João Pessoa. Durante o trabalho de campo efetuamos um estudo do meio onde foram levantados os aspectos socioambientais visíveis na imagem de satélite e àqueles identificados apenas em campo. Trabalhamos a questão da escala e das limitações que a imagem de satélite apresenta. Visitamos algumas áreas ambientalmente impactadas pela ocupação irregular e desordenada presentes naquela comunidade.

O trabalho de campo permitiu uma revisão de uma série de temáticas desenvolvidas durante as oficinas 1 e 2, entre elas orientação espacial, coordenadas, tipos de visões, além das questões socioambientais daquela comunidade.

Figura 02 – A imagem mostra o recorte espacial utilizado para elaboração do mapa base.
Fonte: Google Earth Pro (2019)



5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término do curso de formação foi aplicado um segundo questionário este com objetivo de avaliar as atividades realizadas. Neste, pedimos que destacassem o que mais chamou a sua atenção durante o curso. Entre as respostas destacamos as seguintes: “da forma como as geotecnologias podem ser aplicadas na sala de aula...”, “como as dinâmicas podem ser aplicadas na escola”, outros destacaram a troca de experiências e vivência com diversos colegas durante o curso, outros falaram que gostaram da prática realizada em campo destacando ser possível conhecer a realidade impressa nos mapas e outros documentos. Perguntamos se houve alguma mudança quanto a ideia que tinham sobre o uso escolar das geotecnologias. A maioria disse que embora já tivesse tido um contato com a temática em questão puderam sim ampliar seus conhecimentos quanto as potencialidades e limitações das ferramentas geotecnológicas.

Ao final, questionamos se tinham interesse em participar de outras etapas do projeto Geo-Escola, e todos responderam positivamente que sim. Nossa expectativa é a de que essa iniciativa incentive os professores e alunos a utilizar os produtos do sensoriamento remoto e a geotecnologia como recurso didático e pedagógico em ambiente escolar e fora dele. Através das oficinas foi possível conciliar duas principais proposições do projeto, uma focada nos professores da educação básica que buscam por novos métodos de ensino como o uso das tecnologias, motivados pelas sugestões e exigências dos novos parâmetros curriculares do ensino fundamental e pela realidade da presença das geotecnologias no cotidiano dos alunos, e a outra focada na necessidade do estudante em crescer diante as possibilidades existentes para a aprendizagem através desses recursos, muitas vezes subutilizados no ensino escolar.

As atividades realizadas buscaram também um maior nível de aproximação entre teoria e prática, oportunizando condições para que os licenciandos de Geografia que formamos na UFPB possam incluir em sua formação, as reflexões e discussões sobre as metodologias de ensinar e aprender Geografia.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, J. N. F. **Potencialidades e limitações dos produtos de sensoriamento remoto para o processo de ensino-aprendizagem de geografia no Ensino Fundamental II.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Geografia. Universidade Federal da Paraíba. Joao Pessoa, Paraíba. 2013.

PINA, Priscila Gomes do Nascimento. **A relação entre o ensino e o uso do livro didático de Geografia.** João Pessoa: UFPB, 2009. 104P. Dissertação de Mestrado- Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal da Paraíba, PB, João Pessoa, 2009.

SILVA, L. I. **Geotecnologias e mapeamento socioambiental no ensino de Geociências: experiencias com a formação continuada e inicial de professores**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências. São Paulo. 2018.

TEIXEIRA, C. **Mobilização do Conhecimento Socioambiental de Professores por meio do Desenvolvimento de Ações para Conservação de Nascentes Urbanas**. 2014. 111 f. Dissertação (Mestrado em Formação de Professores) - Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Federal de Lavras, Lavras, Minas Gerais, 2014.

31/JUL e 1 e 2/AGO 2020
IV CONEPI
IV CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO & PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES
conepi.contatosempreendimentos.com.br
Evento 100% Online

REFLEXÕES SOB ANÁLISE DISCURSIVA DA EDUCAÇÃO CORPORATIVA NA GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL

PIOVESAN, Edinalva de Cassia
Universidade São Francisco, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação na linha de pesquisa: Educação, Linguagens e Processos Interativos
edinalva_piovesan@hotmail.com

MASCIA, Márcia Ap. Amador
Universidade São Francisco
marciaaam@uol.com.br

RESUMO

Este trabalho se insere nos conceitos Foucaultianos e se propõe a olhar a educação corporativa enquanto uma nova governamentalidade em educação de maneira a propiciar competitividade das empresas no mercado globalizado que, por consequência das constantes mudanças nesse ambiente, são influenciadas pelo modo como devem conduzir seus negócios. Com isso, as empresas concentram esforços através da Educação Corporativa, capaz de propiciar o desenvolvimento de habilidades e competências dos colaboradores, a qual a empresa tem como objetivo a valorização econômica de seu capital intelectual. A metodologia de pesquisa é qualitativa, que tem como base a investigação e a interpretação de excertos provenientes dos discursos dos entrevistados, nos quais buscou-se rastrear os conceitos Foucaultianos: relações de poder-saber, regimes de verdade e governamentalidade que atravessam as subjetividades dos entrevistados. A análise de dados apresenta-se em dois eixos, sendo: o primeiro, a relação de poder da empresa frente aos sujeitos, sob as diversas formas de governamentalidade. No segundo eixo, a subjetivação do sujeito, através de seu vínculo como capital humano na empresa, emergindo um capital intelectual, de modo a propiciar um novo olhar para as coisas da vida. Neste contexto, percebe-se, que a educação corporativa é um dispositivo neoliberal, a qual proporciona uma forma de educação pelas empresas para junto de seus funcionários e, que influencia o sujeito pela busca incessante de conhecimento para sua competência humana, enquanto que, para as empresas, é uma maneira mais conectada de se apresentar frente às necessidades do mercado.

Palavras-chave: Educação. Neoliberalismo. Empresas. Capital Intelectual.

1 INTRODUÇÃO

O mercado mundial o qual as organizações estão inseridas, denominado como globalizado (sem fronteiras) é por sua vez dinâmico, exigindo das empresas rapidez para lidar com as constantes mudanças. O mercado é composto por agentes que interagem com forças e que podem comprometer a atuação da empresa desde sua competitividade e rentabilidade

As empresas mobilizadas para manter-se operando neste mercado, buscam priorizar melhorias em seus processos, oferecer produtos ou serviços com qualidade aos consumidores e capacitar seus colaboradores para poderem atingir seus objetivos.

A capacitação tem como objetivo o desenvolvimento profissional dos funcionários da organização. A empresa, que destina esforços para este tipo de atividade para com seus colaboradores, tem por estratégia o aumento de produtividade, de modo que se converta em vantagem para sua atuação no mercado. Assim, a qualificação se torna fundamental para poder interagir e atender aos agentes do mercado.

A qualificação oferece ao empregado condições para enfrentar situações que exigirão a aplicação de seus conhecimentos com rapidez e segurança. Logo, o contínuo aperfeiçoamento propiciará melhor desempenho da organização no mercado globalizado.

Os colaboradores mediante a dinâmica do mercado, com a necessidade de manter-se empregado na empresa busca adquirir novas competências, de maneira a torna-se multidisciplinar, permitindo que ele (trabalhador) amplie suas tarefas no ambiente de trabalho.

A qualificação pode se dar de diferentes formas de aprendizado, podendo ser através de treinamentos, cursos, palestras, atividades práticas etc. Contudo, quando a organização se propõe a desenvolver atividades educacionais junto aos seus colaboradores, ela visa posicionar-se de forma mais efetiva na dinâmica do mercado globalizado, disseminado o conhecimento através da manutenção ou obtenção.

A linha de pesquisa adotada é Educação, linguagens e processos interativos, permitindo que a pesquisa tenha uma perspectiva sociocultural com abordagem multidisciplinar a partir dos estudos Foucaultianos. Com isso, o referencial teórico consiste nos estudos foucaultianos, de modo especial, na 2ª fase, o domínio de ser-poder, em que,

> Foucault coloca toda ênfase na busca do entendimento acerca dos processos pelos quais os indivíduos se tornam sujeitos como resultados de um intricado processo de objetivação que se dá no interior de redes de poderes, que os capturam, dividem, classificam [...] como o poder enquanto elemento capaz de explicar como se produzem saberes e como nos constituímos na articulação entre ambos (VEIGA-NETO, 2011, p. 55).

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

O objetivo desta pesquisa, dentro do contexto acenado acima, é contribuir para discutir a educação corporativa e as relações de poder-saber que atravessam os sujeitos no momento da governamentalidade neoliberal

1.1.2 Objetivos específicos

Os objetivos específicos visa buscar como a educação corporativa atua subjetivamente e se faz presente nos dizeres dos sujeitos de pesquisa.

2 METODOLOGIA

A elaboração metodológica desta pesquisa levou em conta os preceitos foucaultianos, que ao analisar o discurso,leva em consideração o contexto sócio-histórico ao que ele se vincula, no caso, a racionalidade da Governamentalidade neoliberal.

Em relação à metodologia de levantamento do *corpus*, se deu através do método qualitativo e que para Triviños pode ser compreendido da seguinte forma:

> Alguns autores entendem a pesquisa qualitativa como uma "expressão genérica". Isso significa, por um lado, que ela compreende atividades de investigação que podem ser denominados específicos. E, por outro, que todas elas podem ser caracterizadas por traços comuns. (TRIVIÑUS, 1987, p.120)

Ainda, segundo Triviñus (1987, p.128), a pesquisa qualitativa possui algumas peculiaridades, como "é descritiva; os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e produtos [...] e tendem a analisar seus dados indutivamente".

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP da Universidade São Francisco, através da Plataforma Brasil, com o parecer técnico aprovado sob o número**:** 3.034.817.

Para o desenvolvimento deste estudo, a empresa escolhida como *Lócus* de pesquisa foi uma transportadora, situada numa cidade do interior do estado de São Paulo e os entrevistados recebem nesta pesquisa nomes fictícios.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Vivemos em um mundo cercado de organizações que são responsáveis por produzir bens e serviços e oferecê-los à sociedade. Estas organizações possuem objetivos e, isso significa que elas são projetadas, construídas e reestruturadas, a fim de, atingi-los, com menor custo, esforço e tempo. As empresas se manifestam nas mais diferentes formas de acordo com seu ramo de atividade, podendo ser: pública, comercial, industrial, agrícola e entidades de interesse social, conhecidas como terceiro setor. A industrialização expandiu de modo global e o neoliberalismo promoveu situações de mercado que possibilitou a instauração da concorrência.

A concorrência, no sentido de competição e da rivalidade, propõe que no mercado econômico, as condutas das empresas sejam como agente de empreendedorismo, cujo ator principal é o empreendedor. Este cenário econômico exigiu das empresas qualidade nos produtos e serviços, performance no atendimento a clientes, atendimento de exigências legais de exportação etc., as empresas sentiram-se obrigadas a mudar sua estrutura organizacional, com novos modelos de gestão que se adaptassem a essa nova realidade e sustentassem a nova demanda que era atender globalmente os clientes.

Logo, obrigou os funcionários das empresas a buscar novos conhecimentos, disseminando novos comportamentos, valores e posturas. A educação corporativa emerge como uma solução para desenvolver as pessoas e que sejam capazes de refletir criticamente sobre a realidade da empresa, propondo modificações constantes em favor da competitividade. O processo de aprendizagem irá oferecer aos colaboradores das empresas treinamentos em várias competências do ambiente de negócios, as quais suportam e ajudam a definir a vantagem competitiva da organização.

Eboli (2012) destaca que o sistema de educação corporativa nas empresas procura desenvolver e instalar competências empresariais e humanas consideradas fundamentais para a viabilidade de negócios, sendo de forma sistemática, estratégica e contínua. Desta forma, propicia-se agregar valores às pessoas e ao negócio da organização. A educação corporativa deve ir ao encontro com toda a cultura organizacional e fazer parte do cotidiano da organização através da atuação das lideranças e da área de Recursos Humanos.

De acordo com Meinster (1999), para poder superar a concorrência do mercado é necessário que o colaborador adquira competência (a soma de conhecimento, habilidade e atitudes) de forma

que lhe proporcione a compreensão de demandas complexas do ambiente corporativa, ou seja, compreender as atividades que consiste dos colegas de trabalho como também, todas as áreas dentro da empresa.

A educação corporativa, segundo Eboli (2012), apresenta sete princípios que são a base para a concepção, a implantação e a análise do projeto de educação corporativa, sendo: competividade, de modo a desenvolver o capital intelectual dos colaboradores para poder elevar continuamente a competitividade da organização; perpetuidade, entendendo que a educação é um processo intencional e sistemático de difundir o legado da cultura; conectividade, na construção social do conhecimento através da conexão do público interno com o externo da organização; disponibilidade, em oferecer recursos para as atividades educacionais de forma fácil ao acesso; cidadania, estimular o exercício da cidadania individual e corporativa para a construção do conhecimento organizacional, a fim de que os colaboradores possam refletir a realidade da organização e propor modificações; parceria, desenvolver permanentemente as competências essenciais dos colaboradores; promover parcerias com líderes e gestores para que envolvam a educação de suas equipes e se responsabilizem pela aprendizagem deles; promover parcerias com universidades, instituições de nível superior e até mesmo clientes e fornecedores, que possam agregar valor aos programas educacionais corporativos; e por fim, efetividade, ser um centro de resultados para empresa, o que significa buscar fontes de recursos orçamentários (própria ou autossustentável, para que o sistema educacional seja contínuo, permanente e estratégico).

Cortella (2014) destaca que se ele fosse um líder de uma empresa, trataria a "educação corporativa como uma questão prioritária, mas não exclusiva. Afinal de contas, uma empresa precisa ter sustentabilidade de sua lucratividade, rentabilidade, produtividade e competitividade" (CORTELLA, 2014, p.32). O que significa, que é a importante olhar a perpetuidade do conhecimento que se propaga na organização, pois é através do ser humano que tudo se aplica, se conduz e se realiza.

Neste momento de contemporaneidade, para as empresas, o tempo, a informação e o conhecimento são elementos importantes para poderem se destacar neste mercado em que se encontram. Com efeito, elas desenvolvem ações junto aos colaboradores para que atendam ao planejamento estratégico da corporação. Estas ações visam promover aos colaboradores competências, aptidões para que possam executar suas atividades de forma autônoma e direta.

Para Lacombe (2009), estamos em transição de um mundo econômico, cuja riqueza é física (palpável), para uma era na qual o produto é o conhecimento e a informação. O conhecimento não está somente nos documentos, mas nos processos, rotinas, normas e práticas organizacionais.

Os mercados mudam constantemente, as tecnologias proliferam, os competidores se multiplicam e os produtos se tornam obsoletos quase que diariamente, a única vantagem para as empresas é o conhecimento, pois precisam lidar com as constantes mudanças. Segundo Costa (2009), vem se instituindo processos e políticas de subjetivação que têm transformado sujeitos de direitos em indivíduos-microempresas. Isto explica que neste momento contemporâneo as relações sociais e o comportamento dos indivíduos estão sob os efeitos dos processos econômicos da sociedade, restringindo o papel do Estado.

A empresa mobilizada, por seus objetivos, proporciona condições para que possa gerar riqueza. Isto significa que a empresa e os colaboradores tornam-se agentes propulsores para esta condição de gerar riqueza.

Desta forma, estes dois agentes, ao gerar riqueza, irão abranger dois componentes indispensáveis, sendo: o capital humano e o capital intelectual. Conforme López-Ruiz (2007, p.281), "o capital intelectual é um ativo da empresa", complementa este mesmo autor que o "o capital intelectual de uma empresa são seus ativos indiretos - 'conhecimento organizacional, satisfação do cliente, inovação do produto, disposição dos empregados, patentes e marcas registradas'" (LOPÉS-RUIZ, 2007, p.281).

O envolvimento dos colaboradores e a empresa, na busca por resultados, o capital humano se apresenta como a base principal para que o capital intelectual se manifeste através da construção do conhecimento, sejam nos processos, desenvolturas de gerenciamento, tecnologias, informações sobre clientes, mercado etc., conforme Lópes-Ruiz (2007). Ou seja, sem o colaborador, não há possibilidade de suscitar a prosperidade da empresa.

De acordo com López-Ruiz (2007), capital humano é "um conjunto de capacidades, destrezas e aptidões próprias dos homens, adquire valores de mercado e se apresenta como forma de capital - entendido como uma soma de valores de troca que serve base de real a uma empresa capitalista" (LÓPEZ-RUIZ,2007, p.15).

Assim, o conhecimento e habilidades adquiridas pelo indivíduo na sua trajetória de vida é a soma de sua educação, capacidade de comunicação, capacidades requeridas diante de seu trabalho, em suma, o acúmulo de suas experiências ao longo da vida. Costa (2009) destaca que o Estado efetua o investimento de capital no indivíduo e, assim, ele é um elemento *de* e *da* produção. Tal que, elemento *de* produção por ser resultado dos investimentos dos dispositivos de governamentalidade do Estado e enquanto elemento *da* produção, pois o categoriza como fator do capital de produção.

Para Foucault (2015), a governamentalidade significa conduzir as condutas da população, através das instituições, procedimentos e táticas e assim ele define:

> 1) o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer esta forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança. 2) a tendência que em todo o Ocidente conduziu incessantemente, durante muito tempo, à preeminência deste tipo de poder, que se pode chamar de governo, sobre todos os outros - soberania, disciplina, etc. - e levou ao desenvolvimento de uma série de aparelhos específicos de governo e de um conjunto de saberes.3) o resultado do processo através do qual o Estado de justiça da Idade Média, que se tornou nos séculos XV e XVI Estado administrativo, foi pouco a pouco governamentalizado (FOUCAULT, 2015, p. 429).

Mediante o estudo de Governamentalidade de Foucault (2015), é possível perceber que há séculos ele se manifesta e permanece latente até neste tempo de contemporaneidade. O Ocidente, composto pela maioria de países capitalistas, fez com que o Estado permitisse que as organizações instituíssem seus modos de governos sobre a população e assim novos saberes se constituíram. Sua influência por meio do poder transpassa as relações do Estado operante, e seu discurso se manifesta de forma silenciosa.

Nesse processo de governamentalidade, Foucault (2015) destaca que o poder se manifesta através das relações do sujeito com a sociedade, visando objetivos econômicos e políticos e se espalha de maneira que as pessoas são atravessadas por ele.

Para Foucault (2015, p.20) o objetivo do poder é “tornar os homens força de trabalho dando-lhes uma utilidade econômica máxima; diminuição de sua capacidade de revolta, de resistência, de luta”. Ainda destaca este autor, que o poder se instaura nas relações de modo que as coisas são produzidas, sem que ele se manifeste como algo concreto.

Considerando que nesta relação o “discurso ligado ao exercício do poder” (FOUCAULT, 2014, p. 15) e que a educação corporativa é parte de uma nova ordem de discurso, ao qual, as instituições nos mostram que “o poder advém somente dele” Foucault (2014, p.7).

Para Foucault (2018), o neoliberalismo atual se situou a partir da inversão de uma economia sob a vigilância do Estado através de análise do nazismo pelos ordoliberais. Isto significa que o Estado estaria limitado à vigilância do mercado, ou seja,

> a liberdade do mercado com o princípio organizador e regulador do Estado, desde o início da sua existência até à última forma das intervenções. Ou seja, um Estado sob a vigilância do mercado e não um mercado sob a vigilância do Estado (FOUCAULT, 2018, p.154).

Foucault (2018) diz que o governo não intervém nas ações de mercado, mas sim,

> na própria sociedade, no seu tecido e na sua espessura. Deve intervir – e é nisso que a sua intervenção vai permitir aquilo que é o seu objetivo, ou seja, a constituição de um regulador de mercado geral sobre a sociedade – nessa sociedade para que os mecanismos concorrenciais, em cada momento e em cada ponto da espessura social, possam desempenhar o papel de reguladores (FOUCAULT, 2018, p.191).

Isto significa que a sociedade é regulada pelos mecanismos da concorrência, ao mesmo em que deseja uma sociedade de empresa e não sociedade ao efeito de mercadoria, pois é na sociedade de empresa que se apresenta o *homo aeconomicus,* como "homem da empresa e da produção" (FOUCAULT, 2018, p. 191). E é na sociedade de empresa que se sustenta o projeto neoliberal.

Ainda em Foucault (2018) expõe que o objeto da ação governamental é um programa de racionalização econômica para a sociedade, contudo, estas ações são falsas e o que ocorre por detrás é muito diferente.

Foucault (2018) apresenta que há diferentes formas de empresa, que se apresentam no contexto neoliberal. Além das diferentes formas, há o de concentração e escala que dará a empresas sua diferenciação. Assim, é possível compreender, através do filósofo que

> é esta multiplicação da forma <empresa> no interior do corpo social que constitui, ao meu ver, a questão política neoliberal. Trata-se de fazer do mercado, da concorrência e, por conseguinte, da empresa aquilo a que se poderia chamar o poder formador da sociedade (FOUCAULT, 2018, p.193)

Contudo, Foucault (2018) expõe uma questão sobre a arte neoliberal de governar, pois quanto mais as empresas se multiplicam mais é necessária uma arbitragem jurídica.

A partir dos anos 80 do século XX, na economia ocidental, iniciava uma nova ordem política com o objetivo de superar a inflação, com a queda dos lucros e desaceleração do crescimento.

Laval (2016) destaca que sob uma estratégia neoliberal, o Estado consente o livre mercado, ou seja, a economia livre. Assim sendo, a

> 'estratégia neoliberal': entenda-se o conjunto de discursos, práticas, dispositivos de poder visando à instauração de novas condições políticas, a modificação das regras de funcionamento econômicos e a alteração das relações sociais de modo a impor esses objetivos. (LAVAL, 2016, p.191)

Silva (2017) aponta que a nova ordem (neoliberalista) deu uma nova expressão às empresas. Aliado a novas técnicas de *management* e governança corporativa, o neoliberalismo fez decidir a variação de investimentos dos acionistas, ora reduzindo ou aumentando os valores investidos, o aumento da concorrência entre as empresas e sua ampliação, no sentido de que a empresa não poderia mais considerar que seu concorrente seria outra empresa que produzia o mesmo produto ou serviço,

mas considerar o *holl* de concorrentes de empresas que produzam produtos ou serviços semelhantes e que estes possam ser substituídos diante do consumo pelos clientes, ou seja, emerge a concorrência indireta de bens e serviços[165].

A instauração de avaliação, tanto em empresas como em funcionários, tornou-se um modo importante de medir e de analisar a fim de planejar taticamente sua posição no mercado. A medição da produtividade, qualidade, conquista de clientes, competência profissional etc, possibilita quantificar e gerar dados objetivos e deste modo atuar junto à concorrência, como forma de força e defesa estrategicamente.

Silva (2017) cita que é necessário introduzir conceitos empresariais na gestão pública, independente do nível. Aponta ainda, que as reformas introduzidas pelos governos, seja de direita ou de esquerda, favoreceram para as mudanças do Estado, alinhando a gestão de prestar serviços para clientes e não mais para a vida coletiva da população. Complementa Silva (2017, p.282) "a fisionomia do Estado neoliberal é composta ainda pela responsabilidade acima evocada, de ordenar e regular o mercado, do que decorre o esforço de ampliar a lógica concorrencial ao máximo de aspectos da esfera social".

Quanto à questão individual, Silva (2017, p.282) diz "a subjetivação neoliberal assume a forma de empresa de si mesma". Ou seja, o colaborador torna-se uma empresa, desenvolvendo suas capacidades que permitam atingir o seu melhor desempenho nas suas atividades. Silva (2017) complementa

> quando bem realizada, esta gestão da alma permite um desempenho ótimo que resulta em um gozo repleto de implicações para a formação subjetiva [...]. Uma consequência fundamental da formação de "neossujeitos" é a destruição de laços pessoais, o que acarreta uma série de efeitos patológicos importantes, como a corrosão da personalidade, a depressão generalizada, a dessimbolização e as várias formas de sofrimento no trabalho. (SILVA, 2017, p. 282)

Silva (2017) aponta que o neoliberalismo vêm a ser o governo de si e que as críticas ao governo são para inventar uma governamentalidade que resista à atividade da racionalidade neoliberal, ou seja, se propõe a recusar a subjetividade da empresa de si.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

[165] Como exemplo: Se uma família possui o hábito de lazer frequentar pizzaria aos finais de semana, significa que existe uma concorrência entre as pizzarias. Porém, se a família substituir este lazer do final de semana por um teatro, significa que o teatro e pizzaria são concorrentes, mesmo oferecendo produtos distintos.

Partindo dos objetivos deste trabalho, quais sejam, levantar como a educação corporativa atua subjetivamente e se faz presente nos dizeres dos sujeitos de pesquisa e apontar as práticas discursivas que colocam estes sujeitos em relação com a empresa, com seu grupo e consigo mesmo, estipulamos dois eixos de análises: 1) Educação Corporativa e relação dos sujeitos com a empresa: relações de poder e saber 2) Educação Corporativa e relação dos sujeitos consigo próprio: modos de subjetivação.

4.1 Primeiro eixo: A relação dos sujeitos com a empresa: relação de poder

Neste eixo, é demonstrado como os sujeitos se colocam frente aos dispositivos de poder instituídos pela empresa, em relação à obrigatoriedade de participarem das atividades educacionais oferecidos pela empresa.

Foi questionado a Corin sobre sua participação em atividades educacionais promovidos pela empresa, na discursivisa da sequinte forma:

> *Era um seminário. Que normalmente era um dia, os últimos já foram meio período, que era proporcionado pelo Sindicamp, que é responsável pela área de transportes, onde vem juízes, desembargadores e falando sempre da questão da Lei do Motorista. Ajudou no sentido de compreender melhor, a questão da Lei, até mesmo assim, aqui, daí poder atuar aqui na empresa frente aos funcionários, em termos de documentação que se pode resguardar ou que a gente pode melhorar neste sentido.*

Como Corin é solicitada a fazer cursos relacionados à Legislação Trabalhista, pois houve mudança na Lei do Motorista. Neste caso, tratava-se de um seminário oferecido pelo Sindicamp (Sindicato das Empresas de Transportes de Cargas de Campinas e Região) para orientar as transportadoras em relação aos funcionários e às documentações pertinentes, “no sentido de compreender melhor”, “poder atuar na empresa frente aos funcionários” e ”resguardar ou melhorar”, segundo suas palavras.

Percebe-se como o sujeito de pesquisa é objetivado pelas normas que circulam na empresa e suas associações, sendo que os cursos, os treinamentos e seminários oferecidos revertem em adequações para o atendimento às Legislações e, consequentemente, aprimoramento e permanêcia da empresa no mercado. Esta objetivaçãose concretiza ”no momento [em que] as pessoas começam a orientar seus comportamentos e a conduzir suas vidas como se fossem um capital” (LOPES-RUIZ (2007, p.27). Este capital irá gerar riquezas para o funcionários e empresas.

De acordo com Foucault (2015, p.417), o governo é definido quando dispõe das coisas corrretamente para “um objetivo adequado a cada uma das coisas a governar”. O que significa, nesse caso, que a empresa faz da Lei, por meio da obediência, como tática de negócio para poder fornecer condições aos colaboradores e que estes produzam riquezas à empresa, de modo a “governar bem seus bens, seu patrimônio e por sua vez os individuos se comportam como devem” (FOUCAULT, 2015, p.413).

Em relação a cursos oferecidos em outras empresas, nas quais Corin trabalhou, foi apresentado o seguinte:

> *Na primeira que eu entrei, na área de RH, era treinamento específicos, mais instruções de trabalho, tinha ISO, bem específico do trabalho do dia-dia. Depois, na outra empresa, na qual fiquei 4 anos, também lá tinha ISO, mas tinha treinamentos mais voltados assim. Ah! Pessoal financeiro precisa fazer para aprimorar. Eu por exemplo, por ser do RH lá também eu fazia parte todo ano, eu ia para o congresso Associação Brasileira de Treinamento e Desenvolvimento, normalmente esse congresso era 3 dias e todo ano eu ia para esse congresso. Era voltado para o desenvolvimento mesmo.*

Nas duas empresas anteriores nas quais Corin trabalhou, ela participou de cursos e congressos no sentido de dar continuidade a sua formação através da educação corporativa. Entende-se como Educação Corporativa, conforme explicitado no capítulo 1 deste trabalho, como a oportunidade de promover no ambiente corporativo o desenvolvimento de novas maneiras de pensar e de desempenhar as atividades, tendo como objetivo qualificar os funcionários e impulsionar a empresa.

Além dos cursos, Corin demonstra ter participado várias vezes do Congresso da Associação Brasileira de Desenvolvimento e Treinamento, que tem a duração de três dias.

A participação em cursos e congressos, oferecidos pelas empresas anteriores nas quais Corin trabalhou, certamente foi requerida pelo fato das empresas possuírem a certificação ISO.

A *International Organization for Standartzation* (ISO) é uma entidade instalada na Genebra-Suíça, que consiste em padronizar e normatizar internacionalmente padrões de qualidade de modo a garantir às empresas uma atuação em todos os campos, seja na prestação de serviços ou oferecimento de produtos ao mercado. As normas possuem suas diretrizes distintas e a empresa, ao se sujeitar à implementação de uma norma, deverá atender aos requisitos descritos e ela poderá ser reconhecida junto ao seu meio diante do padrão de qualidade que oferece.

Na ISO 9001, um dos requisitos é o treinamento que deve ser aplicado junto aos colaboradores da empresa. Este treinamento tem por objetivo assegurar a competência no desempenho das atividades dos colaboradores com eficácia, por meio de “educação, treinamentos ou experiência apropriadas” (ISO 9001:2015, p.9) e, nesse contexto, promover a educação através de cursos,

seminários, treinamentos pelas empresas são entendidos dentro do que estamos chamando de Educação Corporativa e que esta vem a ser um dispositivo de governamentalidade das empresas.

A noção de governamentalidade ultrapassa o registro de um governo de Estado, pois essa prática se constitui pelos diversos espaços sociais, tais como na família, na escola, nas empresas, dentre outros espaços sociais. Houve, na modernidade, um deslocamento da arte de governar, deixando de lado a soberania que governava um território para um modelo governamental centrado na população (FOUCAULT, 2015). Considera-se por governamentalidade uma multiplicidade de governo de Estado, pois somam como alvo uma população diversos espaços da economia como estratégias de ação (FOUCAULT, 2015), incluindo aí, a Educação.

4.2 Segundo Eixo: Educação Corporativa e relação dos sujeitos consigo próprio: modos de subjetivação.

Neste eixo é apresentado excerto no qual o sujeito se coloca como os treinamentos, cursos, seminários e congressos os afetam pessoalmente, ou seja, como ele é subjetivado frente a tais atividades educacionais promovidas pela empresa.

Na entrevista com Francis, foi perguntado se o treinamento lhe trouxe sentido, isto é, agregou conhecimento

> *Bastante! Foram treinamentos de dois finais de semana, aonde a gente aprende bastante sobre a máquina. A gente já sabia de programação e operar, mas não sabia se no caso, ela tivesse um problema como é que faria desentupir um filtro, para você desentupir uma mangueira, então tudo isso....material que usava para limpeza da máquina, tudo isso agregou*

É nítido em suas palavras que o conhecimento adquirido propiciou compreender e agir no trabalho de modo apropriado para com efetividade da operação da máquina através de atividades de prevenção ou correção. Ou seja, o treinamento lhe garantiu a possibilidade de efetuar manutenções na máquina.

Isto significa que Francis agregou conhecimento não só em seu ambiente de trabalho, mas também, em sua vida pessoal. Neste caso, o treinamento toma outro ressignificado para Francis, de lhe proporcionar outros sentidos na experiência de si.

Na sequência da entrevista com Francis foi perguntado se o treinamento despertou para outras perspectivas:

> *Sim, desperta neh?! Porque daí você fica com vontade de conhecer mais. Principalmente da máquina que a gente trabalhava, injetora de vários tipos.*

Fica evidente neste excerto que a motivação é a energia impulsionadora para novos conhecimentos de modo a despertar a ”vontade de conhecer mais”. Francis se vê desejoso em fazer o curso, em que a vontade emana de si próprio. Francis complementa que

> *Meus colegas de trabalho também estavam entusiasmados para aprender. Porque a máquina, essa injetora/programadora, por mais que você conheça ela, você tem que estar inteirado sobre ela. Porque durante o dia, acontece situações, que as vezes o mecânico não pode sair de outra máquina pra vir você.*

É curioso que esse acolhimento para participar do treinamento, tanto por parte de Francis como de seus colegas de trabalho é para que possam desempenhar suas atividades sem ter que depender de uma pessoa habilitada, neste caso, o mecânico, o que é de sua competência executar a manutenção nas máquinas. Ou seja, o conhecimento permite ampliar sua autonomia ao desempenhar suas atividades, caso algum imprevisto aconteça, ele possa promover algum ajuste devido.

Esta autonomia irá gerar em Francis uma independência de ordem técnica por outro profissional, contudo na interiorização da autonomia desencadeou na fala de Francis a objetivação para novas perspectivas. Francis relata que “*deseja retomar meus estudos para poder trabalhar registrado e efetuar alguns bicos por fora*”.

Ou seja, ele entende que o estudo, seja por livre iniciativa ou através de uma empresa com vínculo de trabalho, é uma forma de construir novas possibilidades, de estar à frente das coisas da vida. Complemento com Foucault que ao falar sobre educação (2014, p.41) diz,

> a educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, é bem sabido que segue em distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais

Estar envolvido a qualquer tipo de discurso é penetrar nas relações sociais que discursam com suas verdades para a qual incitam o desejo daquilo que se luta e pelo empoderamento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Corporativa atua no discurso das empresas por meio da qualificação profissional de seus colaboradores, com objetivo atender a demanda da empresa, através do processo de aprendizagem focado na competência do sujeito.

A Educação Corporativa traz consigo seus princípios, conforme Eboli (2012), os interesses empresariais em manter-se e ampliar-se no mercado, o conhecimento de como potencializar as metas, valores da empresa e a socialização, pelos quais forma pessoas com capacidade de reflexão para que possam transformar a organização além dos preceitos empresariais, ou seja, perpetuar sua cultura da empresa, os valores e a missão de forma a subjetivar seus colaboradores.

O neoliberalismo envolve a sociedade por meio de uma energia econômica com vida própria e com força abstrata, mobilizando empresas pela paixão ao dinheiro, promovendo a ambição de poder pelos agentes econômicos e subjetivando os corpos dos sujeitos. Nesse sistema em que o jogo gera tensão das partes, ora intensificando e ora afrouxando, o sujeito é produzido e moldado para um estilo de vida, ou seja, sua concepção de vida converge a se tornar proprietário de si. Ele passa a ser seu principal ativo, que se transforma no seu objeto com todo empenho e dedicação. Caso contrário, pode se apresentar como um capital humano depreciado. Isso significa que devido a algumas circunstâncias que o impedem de investir no seu ativo, ou seja, nas melhorias das suas capacidades humanas, se apresentará ao mercado, ao qual será classificado como um desqualificado para assumir uma oportunidade de trabalho e, isso não é visto de forma positiva pela sociedade.

A Educação Corporativa propicia para os colaboradores da empresa condições de melhorar sua *performance* profissional que ajustam o seu discurso ao do mercado e que este discurso se apresenta como um regime de verdade na sociedade. Diante disso, há interesse mútuo tanto pelo colaborador, pois deseja manter-se empregado, quanto da empresa, que anseia que seu capital possua cada vez mais valor econômico.

O capital humano é útil ao neoliberalismo, pois garante que esse espírito seja um fenômeno de massa, fazendo com que o ser humano se torne responsável pelo seu cuidado, ou seja, das suas posses interiores como capacidades e habilidades, valorizando assim sua mão-de-obra e se transformando num produto vendável.

REFERÊNCIAS

CORTELLA, Mário S. **Qual é tua obra? : inquietações propositivas sobre gestão, liderança e ética**. (p.31-39). 23º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

COSTA, Sylvio de Sousa Gadelha. **Governamentalidade neoliberal, teoria do capital humano e empreendedorismo**. 2009. Disponível na revista eletrônica Educação Realidade, no site https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8299 . Acessado em 15/08/2019.

EBOLI, Marisa. **Educação Corporativa: da teoria à prática**. Organizado por Fabiana G. Casarini e Marcos Baumgartner. Editora Senac – São Paulo, 2012.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso:** aula inaugural no College de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio – 24 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder** – organização, introdução e revisão técnica Roberto Machado - 2ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FOUCAULT. Michel. **Nascimento da Biopolítica**. (pp. 25 – 208 e pp. 361 – 390) Portugal - Edições 70. Tradução de Pedro Elói Duarte. Biblioteca Nacional de Portugal. Edições 70, 2018.

LACOMBE, Francisco. **Teoria Geral da Administração**. SÃO Paulo. Saraiva, 2009

LAVAL, Christian. Dardot, Pierre. **A nova razão do Mundo – ensaio sobre a sociedade neolioberal**. (pp.187-376). 1º ed. – São Paulo: Boitempo, 2016.

LÓPEZ-RUIZ. Osvaldo. **Os executivos das transacionais e o espírito do capitalismo – Capital Humano e empreendedorismo como valores sociais.** Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2007

MEISTER, Jeanne C. **Educação Corporativa – A gestão do capital Intelectual através das Universidades Corporativas.** São Paulo: Pearson Makron Books, 1999

SILVA, Thiago Dias da. Resenha: **A nova razão do mundo: ensaio sobre o neoliberalismo** - de Pierre Dartot e Christian Laval. Vol. 14, nº. 2, julho-dezembro, 2017, p.278-283

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e Educação**. 3º ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011

TRIVIÑUS, Augusto N.S. **Introdução a pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo. Atlas.1987.

31/JUL e 1 e 2/AGO 2020
IV CONEPI
IV CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO & PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES
conepi.contatosempreendimentos.com.br
Evento 100% Online

ARTEZAP: ARTE, JOGO E COMUNICAÇÃO

CONCEIÇÃO, Pablo Fabricio da[166]
Instituto Federal de Alagoas
pablo.fabricio@ifal.edu.br

RESUMO

Este trabalho apresenta proposta de interação ensino-aprendizagem em arte, mediado pelo aplicativo WhatsApp®, junto aos alunos do IFAL – Campus Piranhas. A utilização de jogos no processo do ensino de arte é uma prática do pesquisador; de outro modo, tal qual Lima e Rosendo (*apud* KAIESKI; GRINGS; FETTER, 2015, p. 02), acredita-se que com as novas tecnologias "[...] os discentes são capazes de construir experiências de aprendizagem coletivas e colaborativas, potencialmente reformulando espaços e tempos escolares [...]". No contexto de pandemia e com o desafio de estar em comunicação com os alunos da Instituição, partiu-se de uma pesquisa do Departamento de Ensino deste Campus, na qual descobriu-se que 94,5% acessavam o WhatsApp® de forma mais costumeira, para a criação de uma proposta de atividade via *m-learning*, "[...] entendido como sendo a junção dos conceitos de mobilidade e aprendizagem" (OLIVEIRA, *et al,* 2014, p. 3484), um jogo de perguntas e respostas sobre arte. O intuito seria fazer com que os alunos estivessem em contato com os conteúdos propostos pela disciplina, e isso se dar de forma orgânica e leve, expandindo a sala de aula para a vivência cotidiana, sem as cobranças do currículo tradicional, uma vez que o uso de tecnologias admite estruturas flexíveis. Também levou em conta a multiplicidade de horários de conexão dos alunos e a diligência que se espera de um jogo como este, apesar de a ferramenta poder ser utilizada de forma síncrona ou assíncrona, o jogo deveria ser em tempo real uma vez lançada a pergunta; para tanto utilizou-se *chatbots*, programas de computador que interagem usando linguagem natural e que podem ser usados, inclusive, como ferramentas que auxiliam na educação (SHAWAR; ATWELL, 2007, p. 30), com isto as respostas aos desafios são instantâneas. "Nasce", então, o ArteZap, apresentado a todos os alunos, nos grupos das turmas, que proporia dois desafios semanais para cada aluno que entrasse no jogo, fazendo com que este avançasse para a próxima semana. Para além das perguntas com múltipla escolha, pretende-se o aluno como pesquisador da arte, inserindo a possibilidade de conhecer e interpretar imagens, músicas e textos teatrais e literários, além de conhecer a história das artes, tendo o professor como propositor e suporte. O aluno joga se e quando quer, sem esperar recompensa por isso, lidando com a própria capacidade de busca do conteúdo, recorrendo ao professor quando precisam de apoio. Interessante notar que a pesquisa parte da prática

[166] Licenciado em Educação Artística – com habilitação em Artes Cênicas, pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA. Especialista em Educação Infantil, pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. Mestre em Artes, pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Atualmente é Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, no Instituto Federal de Alagoas – Campus Piranhas, lecionando a disciplina de Artes no Ensino Médio Integrado ao Técnico e na Modalidade EJA, também leciona as disciplinas de Educação, Diversidade e Inclusão Social, no Curso Superior de Licenciatura em Física, e de Educação das Relações Étnico-Raciais (eletiva) no Curso Superior de Engenharia Agronômica.

para a teoria. Já com o aplicativo em funcionamento, passou-se a pesquisar sobre as possibilidades e benefícios de utilização na educação, confirmando algumas ideias, conflitando outras. Entende-se, tal como Moran (2015) que as possibilidades de ampliação da sala de aula e, portanto, da integração de todos os espaços e tempos, levem a uma interligação profunda e constante do processo de ensinoaprendizagem entre mundos, porém a falta de acesso a instrumentos tecnológicos e à própria rede, podem excluir alguns sujeitos, e é aí que o aplicativo demonstra-se "democrático" uma vez que não necessita de pacote de dados para ser acessado, bastando apenas sinal de internet.

Palavras-chave: Arte. Jogo. WhatsApp. Mlearnig.

1 INTRODUÇÃO

Já diria Bauman (2001), que vivemos numa sociedade onde os desejos, os amores, o tempo e, a própria sociedade, são líquidos, os acontecimentos que nos rodeiam e as tecnologias surgem e desaparecem num instante de segundo. Pense na cena de um "homem-macaco" jogando um osso em direção ao céu de onde surge uma nave espacial (KUBRICK, 1968), o poder de criação e desapego das ideias do ser humano se demonstram equilibradas perfeitamente desde sua concepção, talvez porque precisemos esquecer das coisas criadas para podermos dar início a novos processos de criação (BAUMAN, 2001, p. 36).

A exceção seria o processo milenar de ensinar e aprender. Apesar de inúmeros estudos e experiências no sentido de ultrapassar o modelo, apropriadamente denominado, por Freire (2019), como educação bancária, o processo de aprendizagem dialógica ainda está distante de ser o modelo utilizado pela escola na contemporaneidade. Quando se pensa no constante desenvolvimento de tecnologias mediadoras do conhecimento, constata-se ainda mais a obsolescência da relação que essa educação bancária mantém com o processo ensinoaprendizagem, cada vez mais mediado por ferramentas digitais, para além do quadro e do pincel. No espaço da escola pública a prática mediada é ainda mais caótica e/ou inexistente.

Apesar das inúmeras possibilidades que as tecnologias trazem ao processo, a falta de formação por parte dos professores e de mediação efetiva junto aos alunos, faz com que gadgets e aplicativos sejam utilizados como passatempo pelas crianças e jovens, num paralelo com o que dizia Perrenoud (2000), uma utilização à margem. Ou seja, uma geração de nativos digitais que não exploram todo o potencial da rede e dos instrumentos desenvolvidos, principalmente, para troca de informação e interação, elementos primordiais no processo educativo. Ao que parece, precisar-se-ia de um elemento disruptivo para a escola, e o educador, repensar suas práticas.

Dois elementos se caracterizariam como tal: 1 – A utilização de bots na disseminação de informação, através de redes sociais; e 2 – O atual contexto de pandemia, com consequente suspensão de aulas presenciais no Brasil.

O primeiro se demonstra eficaz na diligente disseminação de informação, tal como na obtenção de respostas e resultados para pesquisa. Os chamados *chatbots* foram amplamente utilizados nas eleições com o intuito de rapidamente espalhar notícias e boatos, o que, segundo especialistas, pode ter alterado a compreensão de realidade de pessoas no mundo inteiro. No projeto apresentado, porém, são utilizados numa perspectiva educacional e interacional já que essas "inteligências artificiais" são programadas numa lógica de perguntas e respostas pré-definidas, simulando interação entre as partes, geralmente por serviços de atendimento ao cliente e setores de pré-vendas. Sobre as I.A, Taulli (2020) cita um estudo da PWC que afirma elas como relacionadas a todos os aspectos da vida e que está apenas começando. O segundo elemento interpôs o questionamento fundamental para esta pesquisa: Como, estando à distância, continuar propondo temas de uma determinada disciplina – no caso, Artes – de maneira lúdica, mas com eficácia na apreensão dos temas?

Para tanto, o pesquisador, docente da disciplina de Artes, no Instituto Federal de Alagoas – IFAL / Campus Piranhas, criou, a partir do whatsapp®, conectado a um *bot* básico, um jogo interativo de perguntas e respostas, com temas específicos, que levam os alunos a transitar por outros lugares da rede (drives, plataformas de vídeos, plataformas de pesquisas), tal qual um pesquisador digital. Além do conhecimento pré-posto nas perguntas, com tal ferramenta, nomeada inicialmente ArteZap, o aluno tem a oportunidade de (re)conhecer outras situações durante sua pesquisa, utilizando-se de seu próprio tempo e dos recursos de rede disponíveis, como diria Silva (2017, p. 122): "O receptor não está mais em posição de recepção clássica. Ele é convidado à livre autoria colaborativa. A mensagem ganha sentido sob sua intervenção".

Apesar de já haver pesquisas quanto à utilização de m-learning e app-learning na educação, como ambiente virtual de aprendizagem, com características de Educação à Distância, não se conseguiu encontrar, na literatura, a criação de um jogo educativo, individual e assíncrono, em plataforma de conversação. O whatsapp® se demonstra mais eficaz na execução da proposta, uma vez que demanda de pouco ou nenhum pacote de dados para sua utilização básica, tornando-se aliado em casos específicos, onde os alunos, por vezes, não têm condição socioeconômica para recargas ou internet em casa.

É importante destacar que o trabalho desenvolvido nesta pesquisa foi iniciado de forma despretensiosa quando o pesquisador foi apresentado à ferramenta que encaminha, por whatsapp®,

conteúdos regulares de estudo. Com a curiosidade aguçada e o desafio de manter o vínculo com o aluno, trabalhando de forma remota em outra função, e sem o conhecimento e o material necessário, “nasce” o ArteZap.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Criar e aplicar um jogo de arte, mediado por tecnologia móvel acessível, para apreensão de conteúdos e desenvolvimento do caráter pesquisador do aluno.

1.1.2 Objetivos específicos

Utilizar o whatsapp® como meio de comunicação entre docente e discentes;
Pensar temas, de forma leve, para continuidade do processo ensinoaprendizagem;
Elaborar questões ligadas à arte;
Aplicar jogo com alunos do IFAL;
Avaliar a aplicação do instrumento de interação.

2 METODOLOGIA

Sem um outro nome para caracterizar o tipo de pesquisa a que se propôs o trabalho, ousaria utilizar o termo “Pesquisa Acidental”, de repente havia uma demanda a ser cumprida e um produto apresentado, que ainda não atendia a necessidade primeira, nem o público a ser atingido. Para entendimento, com a crise epidemiológica chegando de forma rápida ao Brasil, mais especificamente ao estado de Alagoas, o Instituto Federal resolveu, tal como outras instituições, suspender seu ensino presencial[167]. Apesar da decisão acertada da suspensão, havia também a sensação (confirmada) de

[167] Exercendo cargo de direção na Instituição, sabe-se que foram dois dias de intensa conversa e pressões internas e externas para que essa posição fosse tomada. Apesar de concordar com a suspensão das aulas, e de esta ser uma decisão que estava posta, é importante frisar o clima em que a pandemia deixou a todos, por conta do pouco conhecimento da doença e de suas implicações, que vêm se mostrando cada vez mais sérias.

que a falta de aulas acentuaria as (enormes) diferenças sociais no Brasil, uma vez que nem todos os alunos têm acesso às tecnologias da informação e comunicação para dar continuidade em seus estudos de forma remota. Em pesquisa comandada pelo Departamento de Ensino[168] do IFAL – Campus Piranhas, confirmou-se que parte dos alunos não tem acesso à internet apenas por sua localização geográfica, uma vez que moram em sítios afastados de antenas.

Para tentar amenizar a distância socioeducacional causada pela suspensão, mas ainda entendendo que o momento requeria (e ainda requer) uma aprendizagem que ultrapassaria o currículo formal, mobilizou-se a equipe docente para manter vínculo com os estudantes de formas variadas, mantendo o equilíbrio entre cuidado e ensino formal. Neste primeiro momento, o pesquisador teve acesso à ferramenta pensada para a divulgação de conteúdos curriculares através de whatsapp®. Ainda sobre o choque da pandemia e ocupado por outras demandas funcionais, a ferramenta pareceu uma tentativa de cristalizar o ensino tradicional por meios tecnológicos – na descoberta de quem patrocina, esta sensação se consolida.

Passado algum tempo, no processo descrito por Ostrower (2014) como *insight*, o momento exato em que o problema é resolvido, ou ao menos a ideia, dentro do processo de criação, o nome ArteZap apareceu.

> Trata-se, contudo, de processos dos mais complexos estruturados dentro do ser humano, pois no insight estruturam-se todas as possibilidades que um indivíduo tenha de pensar e sentir, integrando-se noções atuais com anteriores e projetando-se em conhecimentos novos, imbuída a experiência de toda carga afetiva possível à personalidade do indivíduo. E não há como não ver o caráter dinâmico e criativo do insight; o conhecimento é novo, a maneira de conhecer renovando-se dentro do próprio ato de conhecer, também renovado. (OSTROWER, 2014, p. 67)

Mesmo sem entender o funcionamento do primeiro mecanismo, iniciou-se o processo de criação de uma ferramenta educativa que deveria ser proposta pelo whatsapp®, de forma assíncrona, e que proporcionasse ao aluno uma experiência divertida e significativa. O docente-pesquisador já possui experiência em criação de jogos a partir de sua disciplina[169], portanto acredita que o jogo é uma forma efetiva na apreensão de conteúdos, no reconhecimento de saberes e na possibilidade de reconstrução do saber-fazer-experienciar a disciplina que ministra. Criou-se um jogo de perguntas e respostas, que pressuposse interação e autonomia.

Pesquisou-se como poderiam se dar as respostas de forma imediata, mesmo numa estrutura assíncrona de atividade. Este foi o primeiro desafio, dado que o pesquisador tem conhecimentos em

[168] Atualmente o responsável pelo Departamento é o pesquisador, Prof. Pablo Fabricio da Conceição.

[169] Todo ano o docente propõe jogos, em equipe, de perguntas e respostas, em sala de aula. Além disto, já tem criado um jogo de tabuleiro, aplicado apenas com suas turmas, onde o jogador pode responder perguntas, pagar prendas artísticas e até criar artisticamente.

arte, mas precisou aprender a utilizar as funcionalidades do aplicativo whatsapp®, assim como pesquisar sobre aplicativos de respostas automatizadas, *chatbots*, que criaram a sensação de interação. Iniciou-se uma pesquisa sobre o que seriam e como funcionavam estes programas de inteligência artificial básica que respondem a comandos específicos, começando pelos gratuitos e com funções mais simples. O AutoResponder WA®, a partir daqui citado como AR, se encaixou na proposta. Passa-se à descrição da criação e da metodologia utilizada junto aos participantes.

Primeiramente abriu-se uma conta no whatsapp business®, a partir daqui será chamado de WB, basicamente para poder ter um segundo aplicativo, que não fosse o número pessoal, depois se percebeu que a versão business do aplicativo tem outras particularidades, como dividir os contatos em grupos (de clientes) e encaminhar mensagens automáticas, como de saudação, por exemplo. Uma mensagem de saudação foi criada (figura 1). Conectaram-se os dois aplicativos, WB e AR, com comandos e perguntas básicas, inicialmente para conhecer o aluno que está acessando (figura 2), para após iniciar com as perguntas sobre cultura e arte, assim como seus temas transversais.

FIGURA 1 - Saudação do ArteZap

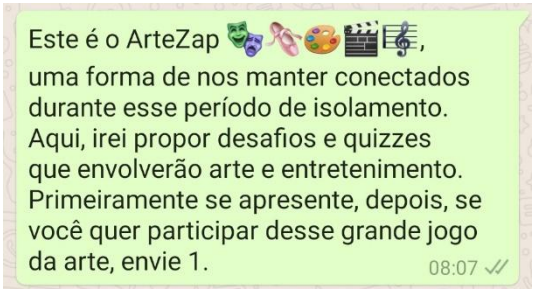
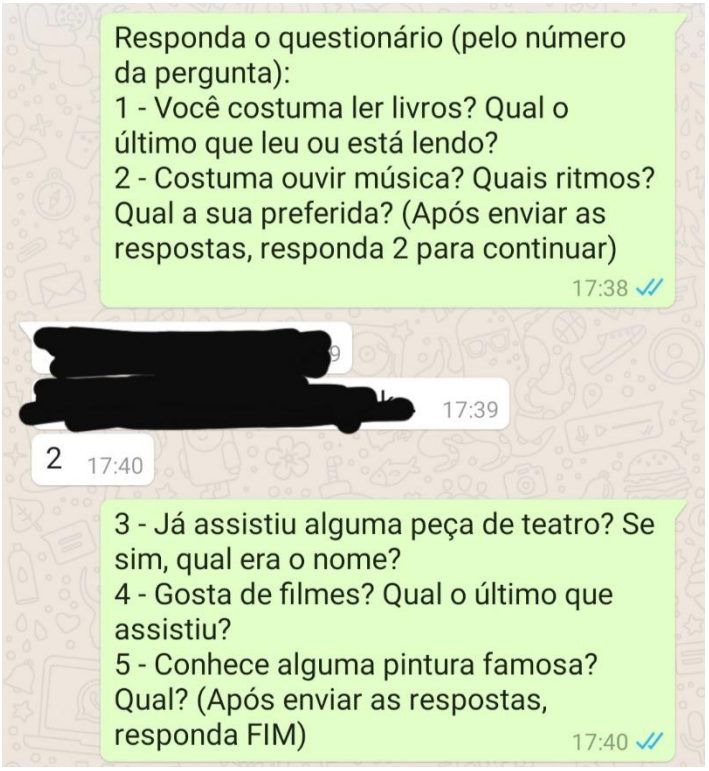


FIGURA 2 – Questionário "Hábitos em Arte"



O pesquisador fez testes com seu número pessoal para garantir que os comandos estivessem funcionando quando acionados. Depois testou com mais seis professores (todos da área de Linguagens, Códigos e suas tecnologias – cinco professores de arte e um de língua portuguesa), uma pedagoga, um aluno egresso[170] e, apesar de ser um jogo voltado para o público de Ensino Médio, um aluno do Ensino Fundamental – Anos Iniciais[171]. A avaliação destes primeiros testes será apresentada em tópico posterior. Destaca-se que uma das professoras, também da Rede Federal, solicitou que o jogo fosse compartilhado com um grupo de seus alunos.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Com o ArteZap já criado e ciente de ser algo potencialmente inovador, voltou-se para o estudo da utilização de plataformas móveis com intuitos educativos. Grande parte das leituras feitas neste

[170] Aluno egresso é aquele que estudou na Instituição, com permanência e êxito, já tendo se formado técnico, neste caso específico. Além disto, o aluno em questão, participou das aulas do docente/pesquisador no ano de 2013.
[171] A criança tem 10 anos, encontra-se no 5º ano e foi auxiliado apenas pela mãe, sem interferência do pesquisador.

sentido são do e-book Whatsapp e Educação: entre mensagens, imagens e sons (PORTO; OLIVEIRA; CHAGAS, 2017), que terminou por orientar o retorno a antigas e novas leituras, entrecruzando os vieses pedagógicos, culturais e digitais no fazer teórico, anteriormente denominado de pesquisa acidental. Apesar de em desordem, apresentam-se as principais referências no estudo do fazer pedagógico a partir de plataforma digital móvel.

Acredita-se, tal como Freire (2018), que a educação deve ter um caráter de conquista da autonomia, pensar nos estudantes como pesquisadores em constante desenvolvimento. Com essa autonomia produzir novos conhecimentos e novas perspectivas, superando paradigmas historicamente construídos, diversificando e se apropriando das novas tecnologias, mesmo quando essas lhe são negadas. A criação de um jogo que se utiliza dos meios digitais, com alunos socialmente excluídos, subverte a lógica capitalista uma vez que se utiliza de máquinas e proposições que, inicialmente foram pensadas para o bem estar de quem podia pagar mais.

É de conhecimento público que o *WhatsApp*® foi disponibilizado, em sua criação, apenas para sistema IOS, para smartphones da Apple®, o que, ainda hoje dificultaria o acesso das classes economicamente desfavorecidas, os subjugados, os que não produzem conhecimentos científicos, e não têm direitos a acesso aos bens de consumo para produzir conhecimento. Santos (2007) pretende uma ecologia de saberes que leve em conta toda produção histórico-social das diversas comunidades, o saber "espalhado" e acessível a todos. Os bens de consumo e de produção ao alcance de todos, tal como em Freire, considerando a "pré-história" de cada um e o tempo de cada um na construção de sua aprendizagem.

Como já dito, a utilização da plataforma WB ressignifica a experiência do/a aluno/a, uma vez que, mesmo distante e sem acesso físico à internet, pode sem pacotes de dados usufruir da disseminação dos conteúdos possibilitada pela rede. Isso se dá porque o acesso à texto, na plataforma, não carece de pacote de dados, sendo assim, o/a discente vai poder fazer parte da experiência do jogo. Muitas são as aplicações da plataforma na educação, como mostram os diversos textos do, já citado *e-book*, Whatsapp e Educação, todas utilizam como AVA para troca de mensagens e conteúdos formais, e até com certo êxito, porém, não se encontrou paralelo na forma de aplicação ora apresentada.

A possibilidade de casar os recursos do WB com as inteligências artificiais elevam o patamar da produção de conhecimento. Utilizou-se recortes dos trabalhos de Taulli (2020), para compreensão de como surgem termos e aplicações de IA, onde ele traça um paralelo entre esta e o surgimento da eletricidade no século 19 (guardar esta informação antes da crítica quanto à substituição do humano

pela máquina), e de Shawar e Atwell (2007) na programação de *chatbots* com funções pedagógicas. Importante citar que, mesmo com um período de 13 anos separando os dois escritos, fica claro que ainda estamos engatinhando no que concerne à IA, os dois textos ressaltam isso. Mas também destacam que podemos nos melhorar a partir da utilização gradual desta tecnologia.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A aplicação do jogo foi feita baseada em semanas por fase, neste momento o jogo está na sua sexta semana, no que se denominou como a primeira fase. Em todas as semanas foram apresentadas duas questões que envolviam, pelo menos, um código artístico, à exceção da sexta semana, onde os códigos foram transversalizados. Durante esta fase o que se percebeu foi uma necessidade de acompanhamento próximo de alguns alunos, principalmente no que tange à interpretação dos textos, o que foi se resolvendo no passar das semanas.

O jogo foi pensado para o acompanhamento e envolvimento dos alunos dos primeiros anos do Ensino Médio, com a pouca adesão este público foi ampliado para os demais alunos do Campus, com acesso até os quartos anos[172]. Houve uma participação, no primeiro momento, de 60 alunos, somados mais 03 ao processo – estes ainda estão em processo de jogo, pois seguem o mesmo ritmo de semanas –, portanto foram 63 alunos do Campus jogando em algum momento. No decorrer das semanas, 19 alunos desistiram e foram questionados o porquê desta decisão, várias foram as respostas, mas se destaca que a falta de conexão não foi justificativa. As respostas que vieram tinham a ver com a falta de disponibilidade para continuar a jogar, acredita-se que por conta de serem adolescentes.

Dos que se propuseram à continuação, semanalmente foi notado um aumento de interesse, inclusive com pedidos de mais perguntas por semana. Também foi percebido que os/as participantes entenderam, a partir de determinadas semanas, que a pesquisa seria necessária, o que os/as levou a uma maior autonomia no seu processo ensinoaprendizagem. Apesar de as respostas serem limitadas pelo *chatbot* primário, as possibilidades apresentadas eram amplas. Na última semana, a resposta única para a pergunta: Os dois momentos nas fotos fazem referência a um filme muito famoso do diretor Stanley Kubrick. Que filme é esse? (figura 3). Levou os alunos a passear por várias obras do diretor até a resposta correta[173].

[172] No IFAL a seriação dos PPC antigos conta com 04 anos.
[173] A resposta seria “Laranja Mecânica” (1971).

FIGURA 3 – Imagem de dois episódios de Os Simpsons



Fonte: Fox Broadcasting Company

O aumento de autonomia do/a estudante enquanto pesquisador/a, a manutenção do vínculo docente-estudante, a disponibilização de conteúdos de forma leve e a construção de um instrumento aplicável nos diversos níveis e modalidades de ensino são resultados para além dos esperados inicialmente, quando se pensava despretensiosamente neste jogo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ante ao exposto até o presente momento fica a percepção de que o trabalho ainda é embrionário, muito precisa ser estudado, pesquisado, adaptado. O caminho ainda é longo, mas as possibilidades motivam a continuidade. O projeto despretensioso se mostrou novo, criativo e disruptivo, uma vez que parece não ter precedentes e subverte a lógica espaçotemporal da aprendizagem cartesiana.

O número de alunos atingidos não parece volumoso, mas para uma primeira aplicação é suficiente e abre novos caminhos, neste momento o projeto do jogo vira uma aplicação de iniciação científica (PIBIC) pela instituição de trabalho do pesquisador, que ampliará a acessibilidade ao ArteZap, mudando perspectivas, entrando em novas disciplinas, em novas tecnologias, para o melhoramento no processo ensinoaprendizagem.

REFERÊNCIAS

2001 – UMA ODISSÉIA NO ESPAÇO. Direção: Stanley Kubrick. Estados Unidos: MGM, 1968. 1 filme (142 min.)

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

_____. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

LIMA, Ana Lúcia D'Império; ROSENDO, Rosi. Séries finais do ensino fundamental: o papel das TIC na etapa mais desafiadora do ensino básico. In: KAIESKI, Naira; Grings, Jacques Andre; FETTER, Alexandra. Um estudo sobre as possibilidades pedagógicas de utilização do whatsapp. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, Rio Grande do Sul, v. 13, n. 2, 2015. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/61411. Acesso em 22 mai. 2020.

MORAN, José Manuel. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação hoje. In: BACHIC, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

OLIVEIRA, E. D. S (*et al*). Proposta de um modelo de cursos baseados em mobile learning: um experimento com professores e tutores no Whatsapp". XI CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA. **Anais**. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 2014.

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**: convite à viagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PORTO, Cristiane; OLIVEIRA, Kaio Eduardo; CHAGAS, Alexandre (Org.). ***Whatsapp* e educação:** entre mensagens, imagens e sons. Ilhéus: EDUFBA; EDITUS, 2017.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Novos Estudos**, São Paulo, n. 79, p. 71-94, nov. 2007.

SHAWAR, Bayan Abu; ATWELL, Eric. Chatbots: are they really usefull? **LDVForum**, v. 22, p. 29-49, 2007.

SILVA, Marco. Paulo Freire, Vygostsky, Freinet, Dewey e Anísio Teixeira usariam o *whatsapp*! In: PORTO, Cristiane; OLIVEIRA, Kaio Eduardo; CHAGAS, Alexandre (Org.). ***Whatsapp* e educação:** entre mensagens, imagens e sons. Ilhéus: EDUFBA; EDITUS, 2017.

TAULLI, Tom. **Introdução à inteligência artificial**: uma abordagem não técnica. São Paulo: Novatec, 2020.

31/JUL e 1 e 2/AGO 2020
IV CONEPI
IV CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO & PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES
conepi.contatosempreendimentos.com.br
Evento 100% Online

REDES SOCIAIS: *FACEBOOK* E *WHATSAPP* NA METODOLOGIA DO COMPONENTE CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

TINÔCO, Mishelly Ocuda Henrique de Lima
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)
mishelly18@hotmail.com

RESUMO

Este estudo teve por finalidade, analisar e buscar meios para utilizar a redes sociais *Facebook* e *WhatsApp* na disciplina de Língua portuguesa com o intuito de melhorar o desempenho nas atividades didático-pedagógicas propostas no referido componente de curricular. Optou-se por uma pesquisa descritiva utilizando fontes primárias, secundárias e uma averiguação de campo quantitativa para obtenção dos dados. Será aplicado um questionário via *google forms* em um pequeno grupo de estudantes com o intuito de aferir a necessidade de se utilizar a *WEB 2.0* para estimular a autoria e a pesquisa dos estudantes da rede estadual de ensino em uma escola do município de Corumbá-MS. Visto que, também será observado a conectividade dos estudantes nas redes sociais *Facebook* e *WhatsApp* por intermédio da pesquisa quantitativa. Assim pensou-se como objetivo geral: Analisar as possibilidades didático-pedagógicas que as redes sociais *Facebook* e *WhatsApp* contribuem para o componente curricular de língua portuguesa. Estruturando os seguintes objetivos específico: a). Subsidiar na utilização do *Facebook* e *WhatsApp* e suas funcionalidades no referido componente curricular; b). Estimular a participação dos estudantes considerando o protagonismo e o incentivo a pesquisa; c). Aferir o processo de pesquisa e envolvimento dos estudantes na assimilação dos conteúdos estudados e vivenciados. Nessa perspectiva, observa-se uma grande preocupação no âmbito escolar, onde os estudantes estão mencionando abreviações, gírias e fragmentos no cotidiano do ambiente virtual em suas atividades na sala de aula. Desta forma, percebe-se que vivenciamos uma nova etapa na era digital, onde encontramos quase tudo pronto. Sendo, de suma importância orientar nas ações dos estudantes conectados diariamente as redes sociais em estudo, buscando instigar o acesso também para o benefício do ensino e da aprendizagem tornando não somente usuários do *Facebook* e *WhatsApp* e sim, pesquisadores e protagonistas de suas criações nas facilidades que as mesmas proporcionam na *WEB 2.0.*

Palavras-chave: *Facebook. WhatsApp*. Protagonismo. Estudantes.

INTRODUÇÃO

É evidente que as redes sociais estão presentes em nosso cotidiano elas favorecem contato virtual rápido, dinâmico e expressivo buscando, atender nossa comodidade, nos tornado mais dependentes desses acessos onde o limite, é a tela de um computador ou dos dispositivos móveis que facilitam mais ainda essa conectividade permanente ao mundo virtual. Sendo assim, ao observar os estudantes de uma escola da rede estadual do município de Corumbá – MS utilizando este mundo virtual, de forma demasiada tendo que rotineiramente atualizar o *status*, tornando-se primordial socializar suas vivencias e especificidades emocionais na expectativa de uma devolutiva do público que o acompanha na rede social. Nessa perspectiva, observa-se uma grande preocupação no âmbito escolar, onde os estudantes estão mencionando abreviações, gírias e fragmentos no cotidiano do ambiente virtual em suas atividades na sala de aula.

Desta forma, analisa-se por que não utilizar as redes sociais *Facebook* e *WhatsApp* nas metodologias do componente curricular de língua portuguesa? Pensou-se como objetivo geral: Analisar as possibilidades didático-pedagógicas que as redes sociais *Facebook* e *WhatsApp* favorecem ao componente em estudo. Objetivos específico: a) Subsidiar na utilização do *Facebook* e *WhatsApp* mediante suas funcionalidades no referido componente curricular; b) Estimular a participação dos estudantes considerando o protagonismo e o incentivo a pesquisa; c) Aferir o processo de pesquisa e envolvimento dos estudantes na assimilação dos conteúdos estudados e vivenciados. Considerando, atual conjuntura da era digital, onde encontramos quase tudo pronto. É de suma importância orientar nas ações dos estudantes conectados diariamente na *WEB* 2.0. Para tanto, este artigo está estruturado em quatro partes contemplando também o resultado da pesquisa de campo dividida em duas partes a primeira observação em campo a segunda via entrevista utilizando o *google forms*, cujo a, estrutura e procedimentos de pesquisa serão: cunho bibliográfico, documental e de campo.

As pesquisas documentais e bibliográficas consistiram nas leituras analíticas das fontes primárias e secundária. Para coleta serão utilizadas o pacote de aplicativo *google forms*, para o preenchimento dos estudantes da unidade escolar em estudo, após o recebimento dos dados os mesmos serão tabulados no pacote *office* editor de *Excel*; a primeira parte apresenta-se o estimulo em utilizar nas metodologias as redes sociais na escola em educação de tempo integral considerando a meta seis do Plano Nacional de Educação (PNE); a segunda parte, ressalta o *layout* atrativo do

Facebook e suas facilidades concomitante ao WhatsApp ressaltando suas funcionalidades diárias; na terceira seção será contemplado a um olhar dinâmico no componente curricular de língua portuguesa por intermédio das redes sociais *Facebook e WhatsApp, assim na quarta seção a* aplicabilidade do *Facebook e WhatsApp* nas atividade didático – metodológica de língua portuguesa, além da conclusão e referências na última seção.

1 POSSIBILIDADE METODOLOGICA DA UTILIZAÇÃO DAS REDES SOCIAIS NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

A escola em tempo integral é a sexta meta do Plano Nacional de Educação (PNE) que busca cumprir exigências do processo de ensino com a missão de oferecer qualidade e condições adequadas para aplicabilidade de metodologias inovadoras, vivenciar e praticar o educar pela pesquisa. Assim, ressalta o decreto n. º 7.083 de janeiro de 2010 que dispõe a definição da jornada da escola em tempo integral sendo igual ou superior a sete horas diárias durante todo o período letivo sendo cumprido em diversos espaços da unidade escolar ou em atividades extraclasses.

> desenvolvimento de atividades de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras atividades". (Art. 1º, § 2º)

Buscando valorizar o protagonismo juvenil dos estudantes, contribuir para o acesso, inclusão e permanecia dos alunos nesta modalidade de ensino. Para que isso ocorra necessitam-se habilidades administrativas que propiciem recursos digitais que promovam essas metodologias para contribuir com a referida proposta.

Não só com o uso das mídias digitais, mas, as que favoreçam atividades diversificadas para o ensino e a aprendizagem dos estudantes, tentando não trilhar nos métodos do ensino regular, onde ainda permanece na "aula expositiva dialogada" e que na qual o recurso utilizado é o quadro verde, não tendo a representatividade do mesmo, como se o docente não estive exercendo suas atribuições. Sendo assim, a formação continuada, a mediação e o acompanhamento é de suma importância para que o docente possa [re] organizar suas metodologias, favorecendo o exercício da cidadania, propiciando meios atrativos para a interação e a interatividade dos estudantes desde a organização da sala aos recursos a serem utilizados.

> Apontar a necessidade do desenvolvimento de trabalhos que contemplem o uso das tecnologias da comunicação e da informação, para que todos, alunos e professores, possam delas se apropriar e participar, bem como criticá-las e/ou delas usufruir. Brasil (p.11).

Assim, observa-se como dinamizar o tempo dos docentes e dos estudantes com esta modalidade de ensino? Ao manter os mesmos mais tempo no ambiente escolar, cabe propiciar recursos e metodologias que estimulem a participação dos estudantes, interagindo de forma coletiva por intermédio das mídias digitais, impressas e as redes sociais como o *Facebook*, *WhatsApp,* dentre outras. Favorecendo a vivência dos estudantes para ser (re) adequados para atender as exigências do processo educacional proposto.

> As qualidades ou virtudes são construídas por nós no esforço que nos impomos para diminuir as distâncias entre o que dizemos e o que fazemos. Este esforço, o de diminuir o discurso e a prática, é já uma dessas virtudes indispensáveis – a coerência. Como, na verdade, posso eu continuar falando no respeito à dignidade do aluno se o ironizo, se o discrimino, se o inibo com minha arrogância. (Freire,1996 p. 65).

Desta maneira, o planejamento precisa ser norteador, flexível e principalmente criativo mediante a atual conjuntura para que a aula seja agradável e prazerosa, interligada a projetos pertinentes, visando as problematizações do cotidiano e via redes sociais, podendo estruturar uma produção cientifica coletiva e socializar com a comunidade escolar.

Demo, 2008 (p.173) ressalta que os criadores do impulso digital (computadores/internet) favorecem à aprendizagem autoral.

Em consonância Kenski, (p.8) afirma que: A humanização desses aparelhos é fruto da incorporação dos conteúdos midiáticos (sons, imagens, textos...) veiculados em forma de informações e comunicações aos seus atributos (de máquina). Ou seja, a facilidade do acesso a informação contribui não somente para ampliar o vocabulário como também contribui para agilizar e acompanhar as ações e dinâmicas do mundo.

Esses métodos possibilitam o desenvolvimento e a socialização dos alunos na turma, interligados ao mundo digital, e as demais mídias com o intuito da atender as expectativas dos docentes e dos estudantes, ele pode sugerir uma pesquisa.

Para Lévy (1996, p. 06):

> [...] a era atual das tecnologias da informação e comunicação estabelece uma nova forma de pensar sobre o mundo que vem substituindo princípios, valores, processos, produtos e instrumentos que mediam a ação do homem com o meio. [...] pela primeira vez na história da humanidade, a maioria das competências adquiridas

> por uma pessoa no começo de seu percurso profissional estará obsoleta ao fim de suma carreira.

Assim, na próxima sessão destaca-se um pouco sobre a utilização das mídias digitais não somente facilita o acesso a informação mais, também define a importância das atividades inovadoras de forma multidisciplinar e articulada, analisando que oportunizar essas mídias não significa que, de forma isolada irá atender as especificidades dos docentes e estudantes, antes é sugerível realizar um diagnóstico para aferir o acesso a essas mídias nas aulas e nas pesquisas fora do espaço escolar para que haja um alinhamento da proposta curricular.

2. COMPARATIVO DINÂMICO E ATRATIVO DAS REDES SOCIAIS FACEBOOK E WHATSAPP CONCOMITANTE A SUBSTITUIÇÃO DA ESCRITA POR EMOJIS.

Facebook, segundo o dicionário *on-line* Michaelis é a marca registrada de um *site* criado por estudantes em *Menlo Park*, Califórnia, *EUA*, em 2004, por Mark *Zuckerberg*, cujo objetivo é conectar seus usuários para socializar mensagens, fotos. Como a finalidade de um *site* é hospedar as informações salvas em seu endereço onde o mesmo está conectado em uma rede mundial de computadores podendo ser acessada por um computador ou dispositivo móvel. A marca *Facebook*, atualmente faz parte da rotina de muitos usuários desde a linguagem utilizada como: publicar, curti, compartilhar entre outros em uma conversa informal utilizamos quase que diariamente estas palavras como também as expressões e os *emojis* agregados as conversas, tornando-se evidente, o quanto a linguagem das redes sociais fazem parte efetivamente do nosso cotidiano. Os criadores do *site* *Facebook* tiveram a iniciativa de oferecer um layout facilitador para cadastro de acesso.

Figura 1: *Layout* do cadastro ao *Facebook*



Fonte: https://www.facebook.com/

Observa-se que na foto 1, o cadastro do *Facebook* exige dados básicos, sua única exigência, é que o usuário seja maior de dezoito (18) anos. Ao acessar a página do usuário seu preenchimento é rápido e objetivo, estimulando a criatividade com a liberdade de organizar sua página conforme suas especificidades utilizando foto de perfil e capa que tem como objetivo, ser o plano de fundo da página do usuário.

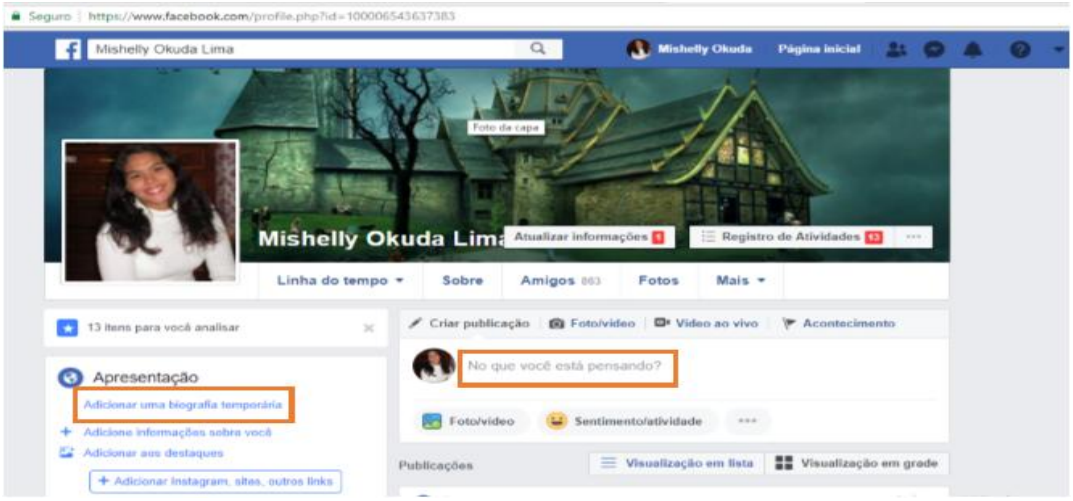
Figura 2: Página inicial do *Facebook perfil e capa.*



Fonte: https://www.facebook.com/

Assim ao analisarmos a foto 2, ao acessarmos ao lado direito, possui uma caixa de diálogo que nos indaga: No que você está pensando? Neste campo os usuários têm a liberdade de adicionar fotos e organizar álbuns, expressar seus sentimentos/atividades, postagem de vídeos do canal *Youtube*, gravar vídeos ao vivo, publicar acontecimentos e marcar outras páginas para socializar em sua rede de amigos.

Figura 3:Caixas de diálogo do *Facebook*



Fonte: https://www.facebook.com/

No campo esquerdo da página, possui alguns *links* para editar como: adicionar uma biografia temporária, adicionar informações sobre você, adicionar aos destaques e adicionar instagram, site outros link. Nesta perspectiva, o site valoriza o protagonismo de seus participantes criando uma rede colaborativa de fácil acesso.

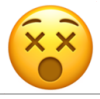
> É um sistema de nós interligados. E os nós são, em linguagem formal, os pontos onde a curva se intersecta a si própria. As redes são estruturas abertas que evoluem acrescentando ou removendo nós de acordo com as mudanças necessárias dos programas que conseguem atingir os objetivos de performance para a rede. (Castells,1999, p.20).

Castells (1999), nos submete a seguinte reflexão: estamos interligados a uma linguagem informal visto que, a agilidade e fácil compreensão é o "*UP*". O mesmo é utilizado nos comentários nas redes sociais, especialmente no *Facebook* para dar continuidade em uma postagem. Quando colocamos alguma observação em fotos ou postagens a mesma retorna aparecer independente do período que tenha sido publicado no *feed* (termo da língua inglesa alimentar na *WEB 2.0* sendo conhecido como *RSS Feeds RDF Site Summary ou Really Simple Syndication - Resumo do Site ou Really Simple Syndication).*

Desta maneira, as notícias dos usuários, tornam-se essências para a dinâmica do Facebook. O quadro a seguir apresenta um glossário de palavras utilizadas no feed noticiais associadas aos emojis que estão presentes em nosso cotidiano contribuindo para um vício linguístico, onde facilita ou não as expressões e necessidades do usuário no momento da sua publicação.

Quadro 1: Breve explicação e comparativo dos emojis utilizados nas redes sociais em estudo

Palavras utilizadas e substituições	**Emoji**	**Significado segundo o dicionário dos emotions(emoji)**
kkkkkkkkkkk		É uma risada da internet, ou seja, é usado para imitar a nossa risada com o som de
Substituição da escrita- Muito feliz.		Emoji expressivo do *Facebook* e WhatsApp. As bochechas vermelhas são uma expressão de alegria.
Substituição da escrita- Sensacional.		Emoji expressivo do *Facebook e WhatsApp*. Continua com os olhos radiantes de alegria. Ri alto, de forma descontraída e extrovertida.
Substituição da escrita - Maluca		Emoji expressivo do *Facebook e WhatsApp*. O clima é de total descontração e ninguém tem medo de ser bobo e louquinho.

Substituição da escrita - Atordoada.		Emoji expressivo do *Facebook e WhatsApp*. O emoji de olhos cruzados e boca aberta está totalmente atordoado e sem saber o que fazer.
Substituição da escrita - Perplexa.		Emoji expressivo do *Facebook e WhatsApp*. Expressa horror, medo, preocupação e desconfiança.
Carinha sorridente com a boca aberta e os olhos fechados.		Emoji expressivo do *Facebook e WhatsApp*. Sendo utilizado junto com risadas maliciosas sobre alguma coisa, ou uma situação que ocorreu com outra pessoa.
Carinha piscando um dos olhos.		Emoji expressivo do *Facebook e WhatsApp*.É usado como uma expressão de humor, quando alguém está se divertindo, flertando ou quando se tem segundas intenções.

Fonte:https://www.fatosdesconhecidos.com.br/de-faxineiro-a-bilionario-conheca-a-historia-do-criador-do-whatsapp/

O quadro 1, apresenta alguns emotions utilizados nas redes sociais em estudo, ao compararmos as expressões junto a escrita notamos um hábito adquirido instantaneamente pela facilidade e ganho de tempo no diálogo entre os usuários. Em consonância, com as observações realizadas observa-se que conforme as semelhanças do *Facebook,* o *WhatsApp* apresentam *layout* de linguagem simples e de fácil acesso.

Assim, o aplicativo *WhatsApp* toma espaço em 2009, somente para o sistema operacional IOS (IPhone) o referido foi criado pelos ucranianos Jan Koum e Brian Acton. A finalidade do aplicativo era algo que sobressaísse o status das pessoas em seus dispositivos móveis (celulares), sendo brevemente modificado para um aplicativo de mensagens, valorizando a proteção da identidade e privacidade de seus usuários. Crescendo rapidamente sendo necessário ampliar o sistema para os *Android,* assim segundo o *SITE*: Fatos desconhecidos o *APP* (aplicativo) realizou a seguinte comparação.

Quadro 2: Ranking de utilização do APP no ano de 2014 segundo o SITE: Fatos desconhecidos

Alguns dados sobre o WhatsApp
- 450 milhões de usuários, dos quais 72% usam o aplicativo todos os dias.
- 32 pessoas trabalham na engenharia do software.
- 50 bilhões de mensagens são processadas diariamente.

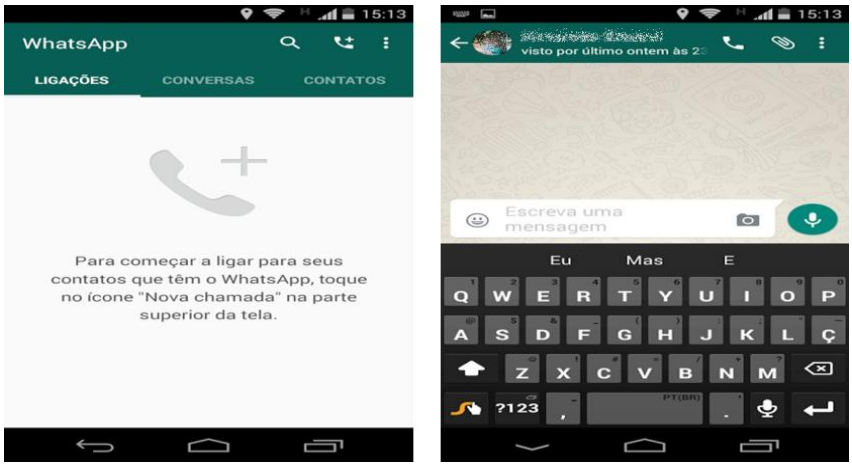
- 500 milhões de fotos processadas por dia
- Nunca investiram nenhum centavo em divulgação/marketing.

Fonte: https://www.fatosdesconhecidos.com.br/de-faxineiro-a-bilionario-conheca-a-historia-do-criador-do-whatsapp/

Após, cinco anos do sucesso do *APP*, Koum vendeu ao criador do *Facebook*, Mark *Zuckerberg* no valor de US$ 6.8 bilhões. Entretanto, o quadro 2 acima apresenta de forma clara a grande demanda de utilização do *APP*, desta forma analisa-se o porquê o *APP* ganhou espaço entre milhares de pessoas.

Acredita-se que devido ao faço acesso, agilidade e fácil compreensão do layout da área de tarefa.

Figura 4: *Layout* de edição do *WhatsApp*



Fonte:https://www.google.com.br/search?q=whatsapp+acesso+layout&rlz=1C1HIJA_enBR713BR713&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwi88vej_reAhWMlZAKHelqB8YQ_AUIDigB&biw=1707&bih=760#imgrc=cPEfssmwDwWo9M

Desta maneira, a fugira 4 contempla uma breve apresentação do acesso ao *App* em estudo. Observa-se que tanto um imigrante quando um nativo digital conseguiria utilizar as funcionalidades de forma ágil e rápida. Segundo as competências gerais da BNCC:

> Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
> (BRASIL, 2017.)

Nestes contextos, associa-se essas facilidades as atividades metodológicas. O docente pode utilizar o *App* para socializar pequenos textos, lembretes de tarefas e ou atividades. Atribuir conceitos nas participações das discussões, o cumprimento aos combinados de conduta junto aos colegas no grupo de pesquisa. Despertando e trabalhando as competências socioemocionais dos mesmos ao respeitar as ponderações realizadas pelos colegas do grupo. Assim, por intermédio da interatividade do aplicativo propiciar criatividade e estimulo para realizar as atividades didático – pedagógicas desenvolvidas no componente em estudo.

Deste modo, a próxima sessão aprofunda-se um pouco na intervenção das competências sócio emocionais por intermédio do componente curricular de língua portuguesa.

3 APLICABILIDADE DAS REDES SOCIAIS CONCOMITANTE AS COMPETÊNCIAS SÓCIAS EMOCIONAIS

As competências socioemocionais conduzem ao crescimento intelectual e ao progresso social. No processo de construção da autonomia do estudante para que ele se torne realmente um cidadão, é imprescindível que o mesmo aprenda a se comunicar utilizando a linguagem de forma eficaz.

A comunicação é essencial para que o indivíduo tenha contato com a sociedade, pois é através dela que é praticada a ação de participar ativamente da sociedade. Um dos fatores necessários para desenvolver a competência comunicação é a motivação, porém muitas pessoas deixam de praticar essa atividade por falta de confiança.

> De forma coerente com essas políticas integradoras, as propostas de ensino que reconheçam o desenvolvimento socioemocional dos alunos como fundamental para sua aprendizagem integral devem provocar transformações nas práticas do cotidiano escolar. (Ins.Ayrton Senna, p.14)

Os canais em que a maioria das pessoas sentem segurança para exercer a prática de comunicação são as redes sociais, postam várias frases e textos expressando tudo que muitas vezes “ficou entalado na garganta”, pois muitos têm as telas dos equipamentos tecnológicos como um escudo para sua inibição.

A falsa sensação de segurança, faz com que o indivíduo escreva de qualquer forma, sem se preocupar com regras gramaticais, as quais são colocadas como padrão na língua portuguesa, escrevem como falam, mesmo pessoas consideradas cultas, por muitas vezes, sentirem a necessidade

de serem aceitas nas diversas tribos, se adaptam às diferentes formas de troca de informações, mesmo que seja fora do padrão de escrita. Pessoas que dominam a língua e que realmente conseguem exercer a comunicação conforme o ambiente, realmente dominam a língua portuguesa, porém são poucas.

A maioria das pessoas não possuem destreza e dentro desses grupos estão os estudantes em pleno desenvolvimento da língua, que ao invés de se adaptarem ao ambiente de comunicação, adquirem vícios linguísticos e levam para sala de aula. Cabe ao docente desenvolver projetos que incentivem o uso da linguagem considerada culta nesses canais de comunicação, pois devido ao longo período de tempo em que os jovens ficam conectados nas redes, elas se tornam o principal meio de comunicação e influência da língua para as pessoas.

> [..] atitudes estratégicas e envolvimento ativo em cada uma das etapas envolvidas na realização de um projeto: mobilização em função de um problema assumido como relevante para o time; iniciativa para propor ideias e soluções que enderecem adequadamente o problema; planejamento para antecipar situações, organizar e dividir responsabilidades; execução das ações ao fazer o projeto acontecer concretamente e realizar descobertas na prática; avaliação das experiências para aprender com os erros e acertos; e apropriação de resultados do projeto, identificando suas aprendizagens e podendo utilizá-las em outros contextos. (Ins.Ayrton Senna, p.17)

O docente as vezes não consegue envolver o estudante em da sala de aula, pois o mesmo não se considera parte desse ambiente, então o docente precisa interagir no ambiente do estudante, favorecer meios para que ele considere o padrão da língua portuguesa nas redes sociais e a partir daí disseminar as regras e normas gramaticais nas redes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observa-se que a WEB 2.0 está modificando a convívio assim, como nenhuma outra foi capaz de modificar. É um recurso que favorece a interação/interatividade de um para com o outro por meio de máquinas e fibra ótica. A WEB 2.0 proporcionou muitas mudanças, desde o vocabulário nas conversas dentro e fora do âmbito virtual.

Assim, ressalta-se que a pesquisa não foi concluída devido ao período programado para aplicar os questionários que culminaram com as aulas remotas. Tendo em vista que, os primeiros 44 participantes acham as redes sociais facilitadoras para o processo de ensino e de aprendizagem.

Segundo Fróes (1998 apud ZILLI, 2004), as mídias e a robótica educacional são propostas apoiadas na experimentação e no erro que propõe uma nova relação professor/aluno, na qual ambos caminham juntos, a cada momento, buscando, errando, aprendendo.

Assim, a tecnologia na educação nos possibilita novas perspectivas culturais buscando atualizações simultâneas, onde a pesquisa por meio da mídia assume o papel de mediadora das informações não havendo fronteiras para o acesso a elas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental**. B823p Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa /Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: 144p.

BRASIL**. Secretaria de Educação Fundamental**. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. 174 p.

DEMO, PEDRO – **Sociologia Pequena** – Crítica/autocrítica social ao alcance. Ribeirão Preto: Editora Alphabeto, 2018. 260p.

DEMO, PEDRO – **Metodologia para quem quer aprender**. Editora: Atlas, São Paulo, 2008.

KENSKI, Vani Moreira. **Novas tecnologias, o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente**. Disponível em < http://rie.uniandes.edu.co/LinkClick.aspx?fileticket=l5i2Ooddpys%3D&tabid=439&mid=1385&forcedownload=true=%3C!--3.%20Art%20VK%20Vol%2012-1.pdf%3E%3Ca%20href=%22/LinkClick.aspx?fileticket=l5i2Ooddpys%3D&tabid=439&mid=1385&forcedownload=true%22%20%20target=%22_blank%22%3E3.%20Art%20VK%20Vol%2012-1.pdf%3C/a%3E >. Acesso em 01/04/2019.

ARRUDA, M. **Humanizar o infra-humano** – A formação do ser humano integral. Petrópolis: Vozes, 2003.

LEVY. P. Pierre. **Cibercultura**; Tr Carlos Irineu da Costa. -São Paulo: Editora. 34, 2008.

LIBANEO, José Carlos**. Adeus professor, adeus professora?** novas exigências educacionais e profissão docente. 8.ed. São Paulo: 2004 (Coleção Questões da Nossa Época; v.67).

LOPES, M. C. L. P. **Formação e prática docente na cibercultura?** Algumas reconfigurações. 2016. Palestra virtual pelo recurso digital Hangouts.

VALENTE, José Armando (org). **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: UNICAMP/NIED, 1999.

Porto, Cristiane; Santos, Edméa (Organizadoras). ***Facebook* e educação:** publicar, curtir, compartilhar. Campina Grande: EDUEPB, 2014.

CASTELLS, M. **Sociedade em Rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf Acesso em:<20/05/2019>.

https://www.fatosdesconhecidos.com.br/de-faxineiro-a-bilionario-conheca-a-historia-do-criador-do-whatsapp/ . Acesso em:< 26/09/2019>.

www.qualeagiria.com.br/giria/up/ acesso: 09/10/2019
https://canaltech.com.br/carreira/conheca-a-trajetoria-de-jan-koum-criador-do-whatsapp-93972/ < Acesso em:< 27/11/2019>.

http://www.academia.edu/5991874/POSSIBILIDADES_DA_ROB%C3%93TICA_EDUCACIONAL_COMO_FERRAMENTA_DE_AP RENDIZAGEM Acesso em < 18/12/2019>

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc Acesso em: < 18/12/2019>

https://oglobo.globo.com/sociedade/tecnologia/a-origem-do-facebook-4934191 Acesso em: < 18/12/2019>

https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/site/< Acesso em: < 18/12/2019>

https://www.dicionarioinformal.com.br/feed/ Acesso em: < 18/12/2019>

https://www.museulinguaportuguesa.org.br/kkkk/ Acesso em: < 18/12/2019>

https://renatotrigilio.com.br/2017/06/20/__trashed/ Acesso em: < 18/12/2019>
https://www.emoticonsignificado.com.br/lista-emojis-pessoas-whatsapp Acesso em: < 18/12/2019>

http://www2.unifap.br/midias/files/2016/04/A-UTILIZA%C3%87%C3%83O-DAS-REDES-SOCIAIS-NA-PR%C3%81TICA-PEDAG%C3%93GICA-DE-PROFESSORES-CURSISTAS-silvia-maria.pdf Acesso em: < 18/12/2019>

http://educacaosec21.org.br/wp-content/uploads/2013/07/COMPET%C3%8ANCIAS-SOCIOEMOCIONAIS_MATERIAL-DE-DISCUSS%C3%83O_IAS_v2.pdf Acesso em: < 18/12/2019>

31/JUL e 1 e 2/AGO 2020
IV CONEPI
IV CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO & PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES
conepi.contatosempreendimentos.com.br
Evento 100% Online

AVALIAÇÃO AMPLIADA PARA O TREINAMENTO EM REANIMAÇÃO NEONATAL UTILIZANDO O REANIME

QUEIROZ, Sandra Maria Dias de
Instituto Cândida Vargas
queirozmaria1010@gmail.com

BRITO, Patrícia Karla Guimarães
Instituto Cândida Vargas
pklg.ped@gmail.com

OLIVEIRA, Ana Carolina Costa de
Universidade Federal da Paraíba (PPGMDS)
carolyneoliveira@gmail.com

ARAÚJO, Juliana Sousa Soares
Universidade Federal da Paraíba (Departamento de Promoção de Saúde)
ju1circulojp@gmail.com

RESUMO

O REANIME é um simulador de realidade virtual capaz de realizar treinamento em reanimação neonatal visando facilitar o desenvolvimento e consolidação das habilidades clínicas. Sabe-se que 1 a cada 10 bebês necessitam de alguma manobra de reanimação ao nascer e a OMS recomenda que para todo recém-nascido haja um plano de ação para acabar com óbitos evitáveis. A redução da mortalidade infantil está diretamente relacionada com as melhorias na assistência neonatal durante o trabalho de parto e qualificar os profissionais em reanimação cardiopulmonar é uma demanda concreta. O presente trabalho objetiva pôr em discussão um conjunto de ideias que fundamentarão a construção e aplicação de um modelo de avaliação que norteará o treinamento em larga escala de profissionais de saúde com o simulador REANIME. Esse simulador mostrou ser eficaz para uso de ensino-aprendizagem porque ao integrar um modelo de tomada de decisão em seu sistema, gerou a possibilidade de feedback ao profissional de saúde acerca da qualidade do desenvolvimento de suas habilidades psicomotoras, revelando-se como um promissor dispositivo voltado para a aprendizagem em realidade virtual e um avanço no que diz respeito a avaliação mediada por essa tecnologia educacional. A avaliação realizada pelo REANIME caracteriza-se como de nível dois no modelo de avaliação proposto por Donald Kirkpatrick, um estudioso deste tema em contexto de treinamento. São quatro níveis de avaliação que ele fórmula. O primeiro, a avaliação da reação dos cursistas em termos de satisfação; o segundo, as aprendizagens adquiridas no treinamento; o terceiro nível relacionado à mudança de comportamento no contexto do trabalho a partir das aprendizagens de conhecimentos e habilidades adquiridas no treinamento e o quarto nível, uma camada mais profunda, que aprecia o impacto destes comportamentos na melhoria dos processos de trabalho no âmbito de

um serviço. Os caminhos teórico-práticos para a construção de um modelo de avaliação que incorpore os níveis três e quatro, com métricas qualitativas e quantitativas, é o foco deste trabalho tendo em vista dimensionar o impacto das habilidades clínicas conquistadas na redução da mortalidade infantil.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem; Avaliação; Realidade Virtual; Treinamento em saúde.

1 INTRODUÇÃO

A mortalidade infantil (menores de um ano) e a mortalidade na infância (menores de cinco anos) se constituem num grave problema de saúde pública mundial e é um indicador importante no desvelamento das condições sociais e de saúde de uma população, bem como do acesso e da qualidade dos serviços de saúde (BRASIL, 2018; MAGALHÃES, 2018).

Em 2016, 15 mil crianças morreram por dia antes de completarem cinco anos de idade, sendo que 46% delas – ou 7 mil bebês - morreram nos primeiros 28 dias de vida. Segundo tendências atuais, caso não haja mudanças estruturantes no modo de organização da sociabilidade humana, entre 2017 e 2030, 60 milhões de crianças morrerão antes do quinto aniversário, metade delas recém-nascidas e com incidência maior nos países em desenvolvimento, sinalizando as diferenças históricas entre países ricos e pobres (UNICEF; WHO; WORLD BANK GROUP, UNITED NATIONS, 2017). Esse mesmo relatório aponta ainda que embora a taxa de mortalidade na infância esteja em um novo patamar – 5,6 milhões em 2016, em comparação com quase 9,9 milhões em 2000 –, a da mortalidade neonatal (até 28 dias) aumentou de 41% para 46%, durante o mesmo período de tempo.

O Brasil nas últimas três décadas alcançou progressos na redução da mortalidade infantil e na infância, advindos de investimentos em políticas públicas que impactaram de forma positiva na melhoria das condições de vida e saúde da população mais vulnerável, uma vez que é reconhecida a sensibilidade deste indicador a tais condições (BRASIL, 2018), (OPAS, 2018) (IPEA, 2019) (UNICEF, 2019).

No que diz respeito à mortalidade na infância, entre 1990 e 2017, a taxa passou de 53,7 óbitos por mil nascidos vivos, em 1990, para 15,6 óbitos, em 2017, uma redução de 71%. No Nordeste, a diferença foi ainda mais significativa, pois a taxa caiu de 87,3, em 1990, para 19, em 2016. Quanto à mortalidade infantil, seguiu a mesma tendência de queda, em menor proporção, passando de 47,1 em 1990 para 13,4 mortes para cada mil nascidos vivos em 2017. Também se registrou uma redução expressiva entre as regiões brasileiras, sendo a maior queda no Nordeste, com redução de 79%, seguida pelo Norte, com 62% (UNICEF, 2019) (MAGALHÃES, 2018) (UNICEF, 2017).

A taxa de mortalidade infantil na Paraíba ao longo destas três décadas sofreu forte redução, passando em 1991 de 81.2 para 13,14 em 2017. Estudos locais apontam que a maioria dos casos de óbitos ocorre por causas evitáveis requerendo ações que qualifiquem a atenção ao pré-natal, ao parto e ao recém-nascido (ARAUJO, 2020) (SOARES, 2018) (ARAÚJO et al, 2016)

Esses progressos fizeram com que o país atingisse a meta de redução da mortalidade na infância antes do prazo estabelecido pela Organização das Nações Unidas (ONU), no âmbito dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), que era de 2/3 até 2015. Porém, quando se compara com taxas de países desenvolvidos, que é de 4/1.000, ou mesmo com as de países em desenvolvimento na América Latina, como Chile (11), Argentina (7), Uruguai (14), no mesmo ano, percebe-se que ainda estamos distantes do padrão dos países desenvolvidos e longe de um patamar aceitável (MAGALHÃES et al, 2018); (BRASIL, 2018). Ademais, o Brasil não conseguiu atingir a meta de redução da taxa de mortalidade infantil como ocorreu em outros países, a exemplo de Cuba, Chile, Canadá, Japão, que conseguiram reduzir tanto a infantil como na infância (ALMEIDA; GUINSBURG, 2016).

O desafio da redução das taxas da mortalidade infantil e na infância continua presente. As metas de redução até 2030 são cinco e oito óbitos por mil nascidos vivos, respectivamente, para mortalidade neonatal (até 28 dias de vida) e na infância (menores de cinco anos), no âmbito da agenda 2030 dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável pactuados com a ONU, em substituição aos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio que foi finalizado em 2015 (IPEA, 2019).

No estudo que se fez para o estabelecimento dessas metas foi dado o alerta de que as políticas de austeridade fiscal, que hoje preponderam no país, impactam de forma negativa no financiamento do SUS e na assistência social, constituindo-se num impeditivo para se atingi-las (IPEA, 2019). Essa mesma preocupação também foi manifestada pela Associação Brasileira de Saúde Coletiva (ABRASCO, 2018) num documento que abordou a questão da mortalidade infantil. O alerta é que a tendência na piora das condições de vida e de acesso aos bens de saúde da população mais vulneráveis podem fazer com que o país retroceda nos avanços já conquistados.

Atacar as principais causas da mortalidade infantil, quais sejam: a asfixia perinatal, a prematuridade e as infecções neonatais, reconhecidas pelos estudos (WANG et al., 2014; ALMEIDA, et al, 2017; LANSKY et al., 2014), requer ações preventivas e intervencionistas em toda a cadeia de cuidado materno-infantil. Dentre as causas citadas, a asfixia tem alto potencial de prevenção, uma vez que a maioria dos partos ocorre em hospitais, requerendo para tanto qualificar a equipe de saúde

para a reanimação neonatal, pois se estima que 1 a cada 10 nascidos vivos com mais de 34 semanas necessita de reanimação neonatal (ALMEIDA; GUINSBURG, 2016).

O Ministério da Saúde recomenda, então, que em todas as salas de parto haja uma equipe de profissionais treinada para realizar a reanimação neonatal, mesmo em situações em que não haja riscos (BRASIL, 2018). É essencial garantir que todo recém-nascido tenha um prestador qualificado e treinado para diminuir as taxas de asfixia ao nascimento e subsequente mortalidade neonatal.

1.1 OBJETIVO

Diante deste contexto, o objetivo do presente trabalho é apresentar um conjunto de reflexões iniciais sobre a temática do treinamento em reanimação neonatal considerando as potencialidades da realidade virtual para o desenvolvimento das habilidades clínicas envolvidas neste treinamento.

2 METODOLOGIA

O caminho traçado para realização de uma primeira síntese sobre a temática, que resultou no presente trabalho, foi o da revisão de literatura na sua vertente narrativa (UNESP, 2015). A proposta é acumular experiência reflexiva acerca da temática para fundamentação de um projeto mais robusto de estudo e pesquisa. Então, o primeiro passo foi dado com uma revisão de literatura realizada de forma mais livre, sem critérios explícitos e sistemáticos, como é próprio da revisão narrativa (CORDEIRO, 2007). Esse método é adequado para esse momento do estudo onde não se tem ainda um problema científico definido, ou seja, uma pergunta orientadora capaz de gerar hipóteses para o aprofundamento dos estudos. Foram levantados artigos de periódicos, relatórios governamentais, teses e dissertações por meio das seguintes palavras-chave: mortalidade infantil, treinamento em reanimação neonatal, avaliação de treinamento em saúde.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O objetivo precípuo da reanimação neonatal é o de reverter a morte clínica e, portanto, salvar vidas. Ela se constitui num conjunto de procedimentos mecânicos e farmacológicos utilizados para

preservar o funcionamento dos órgãos vitais e retornar o fluxo normal da circulação sanguínea (CARVALHO, 1998). Estudos da literatura informam que em cada 10 recém-nascidos, 1 necessita de ventilação com pressão positiva para iniciar e/ou manter movimentos respiratórios efetivos; 1 em cada 100 necessita de intubação e/ou compressão torácica e apenas 1 em cada 1000 requer intubação, compressão torácica e medicação. Também se tem a informação de que a necessidade de reanimação só pode ser estimada em cerca de 50% dos casos, portanto, é um evento inesperado (ALMEIDA; GUINSBURG, 2013; GUINSBURG; ALMEIDA, 2016; DEMPSEY et al., 2016; GUINSBURG, R.; ALMEIDA, 2018; BOHRER, 2018). Diante destas evidências científicas, qualificar a equipe de saúde para o atendimento seguro, rápido e eficaz ao recém-nascido em sala de parto é um desafio para as instituições de ensino e de saúde, bem como para os gestores dos diferentes níveis de governabilidade na área.

Atingir a excelência de uma equipe de saúde neste atendimento exige uma sólida formação teórico-prática, com respaldo nas melhoras e mais desenvolvidas evidências científicas, além de uma atenção e consciência crítica da situação, agilidade e destreza para tomar as medidas certas na hora certa e, não menos importante, a capacidade de comunicação intra-equipe e com os familiares.

Para tanto, um conjunto de competências é requerido, contemplando conteúdos pedagógicos de dimensões variadas e cada qual com sua complexidade. Os ensinamentos destes conteúdos passam pela apropriação de teorias, conceitos e princípios, de forma a dá sentido e significado ao desenvolvimento de habilidades psicomotoras, chegando à formação de valores e atitudes, também as mais variadas e complexas, como o agir de forma ética, com compaixão e empatia.

Sob o ponto de vista pedagógico, os clássicos da escola de Vigotski diz que esse processo de aprendizado ocorre de forma integrada e dialética. A força dos conhecimentos impulsiona e fortalece o desenvolvimento de habilidade e atitudes, e estas, por sua vez, motiva a busca por novos conhecimentos (VYGOTSKY, 1991; MAJMUTOV, 1983).

Os ensinamentos dos procedimentos clínicos na área da saúde, dentre estes o da reanimação neonatal, vem evoluindo historicamente na medida de uma melhor compreensão científica dos processos psíquicos envolvidos na aprendizagem e, em particular, na aprendizagem de adultos que tem no campo da Andragogia sua fertilidade. Uma evolução que numa perspectiva dialética é de superação por incorporação das formas de ensinar menos desenvolvidas.

Na tradição destes ensinamentos a observação da ação de profissionais experientes e posterior treino nos próprios pacientes era uma tônica. Hoje se reconhece que esse não é o melhor caminho, pois estamos colocando em risco a segurança dos pacientes com possibilidade de causar eventos

adversos. A aprendizagem nestas circunstâncias tende a ser mais custosa com possíveis, prejuízos para o paciente, o aprendiz e para o próprio serviço de saúde.

Em favor de um ensino cuidadoso e respeitoso com o paciente vem ganhando força a simulação, que é um método de ensino que usa diversos recursos e meios para possibilitar por parte do aprendiz o treino em exaustão de procedimentos clínicos, num ambiente controlado e seguro e, muitas vezes, com capacidade de promover a auto-análise de seu desempenho (LINO et al, 2017; MELO, et al, 2016 . FERREIRA, et al 2018; OLIVEIRA, et al, 2019a; OLIVEIRA, et al, 2019b; BOHRER, 2018; OLIVEIRA, Jordana et al, 2019; ALMEIDA, et al 2005; COSTA, 2015; MIRA, 2011; KANEKO; LOPES, 2019).

Com base nestas referências, serão apresentados nos resultados e discussão uma síntese dos estudos já realizados até o presente momento sobre as possibilidades e limites da aplicação do método da simulação e, em particular, da simulação em realidade virtual para o treinamento em reanimação neonatal em serviços de saúde.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A simulação enquanto prática pedagógica na formação, capacitação e atualização de profissionais da saúde diz respeito à criação de um cenário clínico, o mais próximo da realidade, para o desenvolvimento e consolidação de habilidades clínicas do campo psicomotor, da comunicação e das relações interpessoais, com possibilidades de ampliar as relações teoria e prática, oferecendo, ademais, um ambiente seguro e controlado para a aprendizagem (FERREIRA, 2018; BORHER, 2018).

As pesquisas informam que nas instituições de ensino e de saúde a aplicação deste método de ensino pode tomar diversos caminhos a depender dos objetivos de aprendizagem e das tecnologias envolvidas. Na simulação em laboratório, por exemplo, podem-se ter peças anatômicas inanimadas até manequins com graus variados de reprodução de realidade, incorporando baixa ou alta tecnologia de informática e robótica. A simulação clínica com dramatização, por sua vez, é a representação teatral de uma consulta ou de uma situação mais geral de saúde que se queira treinar e analisar. Há também a simulação in situ que é aproveitar os próprios recursos, humanos e materiais, dos serviços de saúde para a realização de treinamentos, onde os trabalhadores participam da simulação como atores da situação representada. Por fim, temos os simuladores em realidade virtual que é uma

tecnologia avançada de interface, em que o usuário realiza imersão, navegação e interação em um ambiente 3D (tridimensional), simulado pelo computador por intermédio de vias auditivas, visuais, táteis entre outras. Essa técnica, integrada à educação à distância, vem sendo usada para uma melhor compreensão dos conteúdos da anatomia e fisiologia no ensino básico dos profissionais de saúde e no desenvolvimento de habilidades psicomotoras, como no treinamento de cirurgias, de coleta das medidas *antropométricas* e de reanimação neonatal. (KANEKO; LOPES, 2019) (MELO, 2016) (JACHO et al, 2014), (OLIVEIRA, et al, 2019b). (BARILLI; EBECKEN; CUNHA, 2011).

A eficácia de um simulador para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem está na sua capacidade de gerar *feedback* acerca do desempenho das habilidades em treinamento (DAVARIS et al, 2019). Para o treinamento da reanimação neonatal foi desenvolvido o simulador REANIME que demonstrou ser eficaz para uso de ensino-aprendizagem porque ao integrar um modelo de tomada de decisão em seu sistema, gerou essa possibilidade de *feedback*, revelando-se como um promissor dispositivo voltado para a aprendizagem em realidade virtual e um avanço no que diz respeito à avaliação mediada por essa tecnologia educacional (OLIVEIRA et al, 2019a); (OLIVEIRA et al, 2019b)

O REANIME foi programado tendo como referência as instruções de ensinamento presentes no guia de reanimação neonatal da Sociedade Brasileira de Pediatria, cujas manobras de reanimação são referenciadas pelas práticas descritas nos documentos publicados pelo *Internacional LiaisonCommitteeonResuscitation*(ILCOR) que são atualizados a cada 5 anos. Para o *ILCOR*, esses documentos devem ser utilizados como guia para a construção das diretrizes adaptadas à realidade de cada nação (ALMEIDA; GUINSBURG, 2016).

Para o teste da eficácia deste simulador um treinamento foi realizado com profissionais de saúde de uma maternidade pública do estado da Paraíba. A avaliação do treinamento pelos cursistas, enfermeiras e técnicas de enfermagem em sua maioria, foi realizada utilizando um instrumento para captar as reações e percepções dos participantes em relação ao treinamento. Além desta, a avaliação do desempenho dos participantes em relação às manobras da reanimação neonatal foi possibilitada pelo próprio simulador.

Sobre os treinamentos em saúde realizados pelas instituições de ensino e de saúde, pesquisas apontam para a necessidade de se ampliar o escopo das avaliações de forma a agregar conhecimentos sobre a eficácia dos treinamentos em provocar mudanças efetivas no comportamento dos participantes em seu contexto de trabalho e nos indicadores de saúde, no caso o da reanimação

neonatal, quanto às taxas de mortalidade infantil em decorrência de asfixia ao nascimento (BASTOS, 2013); (MIRA et al, 2010); (COSTA, 2015); (GONÇALVES, 2019), (MELO, 2016).

Realizar uma avaliação de conjunto e ampliada dos processos educacionais envolvidos num treinamento que uma instituição de saúde realiza é uma demanda real. Há que se avançar na aplicação de modelos de avaliação de treinamento em serviço que possam integrar camadas mais profundas dos processos educativos, captando não só a reação subjetiva dos participantes frente ao treinamento e o aprendizado de conhecimentos, habilidades e atitudes em relação ao conteúdo envolvido no treinamento, mas alcançar a avaliação de mudanças de comportamento no contexto do trabalho e a melhoria dos indicadores de saúde.

No Brasil foi desenvolvido um modelo de avaliação de treinamento que busca atingir essas camadas mais profundas denominado de Modelo Integrado de Avaliação do Impacto do Treinamento no Trabalho (Impact), que teve como base as primeiras formulações em avaliação de treinamento em serviço formuladas pelo norte-americano Donald Patrick (BORGES-ANDRADE; ABBAD,2006); (ABBAD, 1999).

Nesse sentido, faz necessário estudar com mais profundidade as possibilidades do treinamento em reanimação neonatal que o REANIME oferece alargando o estudo para camadas mais internas da avaliação de treinamento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os caminhos para alcançarmos as metas propostas pelo Brasil em relação ao terceiro Objetivo de Desenvolvimento Sustentável, a redução da mortalidade infantil e na infância, são complexos e envolve mudanças profundas no modo de vida em sociedade que impactam diretamente nos processos de saúde-doença.

No que diz respeito à formação, capacitação e atualização dos profissionais de saúde é mister a promoção de processos formativos que possibilitem a compreensão dos determinantes sociais da saúde; o desenvolvimento de capacidades que estejam à altura de uma intervenção científica, técnica, ética e política nos problemas reais e concretos da atenção em saúde, dentre eles, o da mortalidade infantil; e, oportunizar a formação de valores e atitudes necessários à participação dos profissionais na luta pela superação das injustas desigualdades sociais historicamente presentes em nossa sociedade.

O desafio quando se trata da redução da mortalidade infantil, na particularidade da capacitação e atualização das equipes de saúde, é a utilização dos melhores e mais desenvolvidos conhecimentos e tecnologias para formatar projetos educativos que alcancem com qualidade e excelência um grande número de profissionais nas mais longínquas localidades deste país. A intenção e a vontade política deve ser a de lutar para que nenhum recém-nascido morra por falta de uma assistência de qualidade. A realidade virtual na sua integração aos avanços da educação à distâncias podem ser o caminho para se conseguir esse intento, utilizando-se, ademais, de modelos de avaliação de treinamento que consiga avaliar as mudanças profundas dos projetos formativos pensado a partir destas novas realidades do mundo educacional.

REFERÊNCIAS

ABBAD G. **Um modelo integrado de avaliação do impacto de treinamento no trabalho** – IMPACT [tese doutorado]. Brasília (DF): Universidade de Brasília; 1999

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE SAÚDE COLETIVA**. Especial Abrasco sobre o aumento da mortalidade infantil e materna no Brasil**. Publicada em 31/08/2018. Acesso em 13 de Agosto de 2020; disponível em: https://www.abrasco.org.br/site/noticias/institucional/especial-abrasco-sobre-o-aumento-da-mortalidade-infantil-e-materna-no-brasil/36777/

ALMEIDA Maria Fernanda B. et al**. Early neonatal deaths associated with perinatal asphyxia in infants ≥2500 g in Brazil**. *J Pediatr* (Rio J). 2017; 93:576---84.

ALMEIDA MF, GUINSBURG R. **Reanimação do recém-nascido ≥ 34 semanas em sala de parto: Diretrizes 2016 da Sociedade Brasileira de Pediatria**. São Paulo, Brasil; 2016. [acesso 15 agosto 2020]. Disponível em: http://wwws.sbp.com.br//reanimacao/wpcontent/uploads/2016/01/DiretrizesSBPReanimacaoRNMaior34semanas26jan2016.pd f

ALMEIDA Maria Fernanda B. de; GUINSBURG Ruth; COSTA, José Orleans da, ANCHIETA, Lêni Márcia; FREIRE, Lincoln M. Silveira. Ensino da reanimação neonatal em maternidades públicas das capitais brasileiras. **J Pediatr (Rio J)**, 81:233-9, 2005

ALMEIDA, M.F.B.; GUINSBURG, F. **Documento Científico do Programa de Reanimação Neonatal da Sociedade Brasileira de Pediatria.** 2013. Disponível em:https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/pdfs/PRN-SBP-Reanima%C3%A7%C3%A3oNeonatal-atualiza%C3%A7%C3%A3o-1abr2013.pdf Acessado em: novembro de 2016

ARAÚJO Flávia Nunes Ferreira; FIGUEIREDO, Tânia M. R. M; SILVA, Edwirde Luiz. Mortalidade infantil na Paraíba entre os anos de 2000-2012. **RevPesq Saúde**, 17(1): 32-36, jan-abr, 2016.

ARAÚJO, Renata Ferreira de at al. Índice de mortalidade infantil no Nordeste Brasileiro entre 2015 e 2017. **Revista Enfermagem Digital Cuidado e Promoção da Saúde 5** (1) janeiro/Junho 2020. http://www.redcps.com.br /

BARILLI, Elomar Christina Vieira Castilho; EBECKEN, Nelson Francisco Favilla; CUNHA, Gerson Gomes. A tecnologia de realidade virtual como recurso para formação em saúde pública à distância: uma aplicação para a aprendizagem dos procedimentos antropométricos. **Ciênc. Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 16,supl. 1,p. 1247-1256, 2011.

BASTOS, Lucelia Ferreira Lima; CIAMPONE, Maria Helena Trench; MIRA, Vera Lúcia. Avaliação de suporte à transferência e impacto de treinamento no trabalho dos enfermeiros. **Rev. Latino-Am. Enfermagem** nov.-dez. 2013;21(6):1274-81.

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Criança: orientações para implementação/Ministério da Saúde**. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. – Brasília: Ministério da Saúde, 2018: 180.

BOHRER, Betânia Barreto de Athayde. **Ensino de reanimação neonatal para acadêmicos de medicina com simulação e debriefing audiovisual: uma proposta de inovação.** Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul Tese de Doutorado. Faculdade de Medicina Programa de Pós-Graduação em Saúde da Criança e do Adolescente, 2018

BORGES-ANDRADE JE, ABBAD GS, MOURÃO L. **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas.** Porto Alegre: Artmed; 2006. p. 489-504.

CARVALHO, Paulo R. Antonacci. Reanimação cardiopulmonar - um desafio contra a morte prematura. **Jornal de Pediatria** - Vol. 74, Nº3, 1998

COSTA DB da, GARCIA SD, VANNUCHI MTO et al. Impacto do treinamento de equipe no processo de trabalho em saúde: revisão integrativa. **Rev enferm UFPE on line**., Recife, 9(4):7439-47, abr., 2015.

CORDEIRO, Alexander Magno et al.Revisão sistemática: uma revisão narrativa**. Rev. Col. Bras.** Cir.,Rio de Janeiro, v. 34,n. 6,p. 428-431, Dec.2007. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-69912007000600012&lng=en&nrm=iso>. access on 12 Aug. 2020. https://doi.org/10.1590/S0100-69912007000600012

DAVARIS, Myles et al. **A importância do feedback automatizado do desempenho em tempo real no treinamento de cirurgia óssea temporal em realidade virtual.** In:Conferência Internacional sobre Inteligência Artificial em Educação. Springer, Cham, 2019. p.96-109

DEMPSEY, E. et al. **Standardized formal resuscitation training programs for reducing mortality and morbidity in newborn infants.** The Cochrane database of systematic reviews,Londres, v. 9, n. May 2016, p. CD009106, 2015.

FERREIRA, RaínaPleis NEVES,Helisamara Mota Guedes,DhelfesonWillya Douglas-de-Oliveira, João Luiz de Miranda4 Simulação Realística como Estratégia de Ensino no Aprendizado de Estudantes da Área da Saúde. **Revista de Enfermagem do Centro-Oeste Mineiro**. 2018;8:e2508. [Accesso em 14 de agosto de 2020]; Available in:_____. DOI: http://dx.doi.org/10.19175/recom.v7i0.2508

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **30 anos da Convenção sobre os Direitos da Criança: avanços e desafios para meninas e meninos no Brasil.** [coordenação editorial Elisa Meirelles Reis... [et al.]]; São Paulo: UNICEF, 2019.

GABA, D.M. The future vision of simulation in healthcare. Simulation in healthcare: journal of the Society for Simulation in Healthcare, **Philadelphia**, v. 2, n. 2, p. 126– 135, 2007.

GUINSBURG, R; ALMEIDA, M., **Manual de Reanimação Neonatal.** 7 rd. ed. São Paulo: Associação Paulista para o Desenvolvimento de Medicina, 2018.

ONU, **7 mil recém-nascidos morrem por dia no mundo**. ONU Brasil. Ago 2020 [Organização das nações unidas, 2017].

GUINSBURG, R.; ALMEIDA, M.F.B. **Reanimação do recém-nascido ≥34 semanas em sala de parto**: Diretrizes 2016 da Sociedade Brasileira de Pediatria. Rio de Janeiro, n. 1, p. 1–5, 2016. Disponível em: www.sbp.com.br. Acessado em novembro de 2016.

GUINSBURG, R.; ALMEIDA, M.F.B. **Manual de Reanimação Neonatal.** 7 rd. ed. São Paulo: Associação Paulista para o Desenvolvimento de Medicina, 2018

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Cadernos ODS**: o que mostra o retrato do Brasil? ODS 3 – Assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todas e todos, em todas as idades. Brasília: Ministério da Economia/IPEA, 2019.

JACHO, L. et al. Semi-immersive virtual reality system withsupport for educationalandpedagogicalactivities. In: **Emerging eLearning Technologies and Applications** (ICETA), 2014 IEEE 12th International Conference on. IEEE, 2014. p. 199-204.

KANEKO, RMU, LOPES, MHBM. Cenário em simulação realística em saúde: o que é relevante para a sua elaboração? **RevEscEnferm USP**. 2019;53:e03453. DOI: http:// dx.doi.org/10.1590/S1980-220X2018015703453

LANSKY, S. et al. Pesquisa Nascer no Brasil: perfil da mortalidade neonatal e avaliação da assistência à gestante e ao recém-nascido. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 30, p. S192-S207, 2014. Suplemento 1.

LINO et al. A utilização da simulação no contexto da reanimação neonatal. **Revista Uningá**, V.53, n.2, pp.134-137 (Jul - Set 2017)

MAGALHÃES, Maria de Lourdes; CORTEZ-ESCALANTE, Juan; CANNON, Lucimar Rodrigues Coser; COIMBRA, Tatiana Selbmann, PADILLA,Haydee. Desafios da mortalidade infantil e na infância. In. **ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE/ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Relatório 30 anos de SUS, que SUS para 2030?** Brasília: OPAS; 2018.

MAJMUTOV, M. I. **La enseñanzaproblêmica. Ciudad de La Habana:** Pueblo y Educación, 1983.

MELO, Maria do Carmo Barros de et al. Ensino mediado por técnicas de simulação e treinamento de habilidades de comunicação na área da saúde. **RevMed Minas Gerais 2016**; 26:e-1805

MIRA, Vera Lucia et al. Análise do processo de avaliação da aprendizagem de ações educativas de profissionais de enfermagem. **RevEscEnferm USP 2011**; 45(Esp):1574-81 www.ee.usp.br/reeusp/

NIERMEYER, S., **"from the neonatal ressuscition Program to Helping Babies Breathe: Global impact of educactional programs in neonatal ressucition",** Semin Fetal Neonatal Med, 2015.

OLIVEIRA, Ana Carolina Costa de, NASCIMENTO, João Agnaldo do, SANTOS, Sérgio Ribeiro dos. **Reanime: um simulador baseado em realidade virtual para auxiliar o processo de ensino-aprendizagem.** Anais do III Congresso nacional de educação e Práticas Interdisciplinares. Editora Sal da Terra. João Pessoa, 2019a.

OLIVEIRA, A. C. C.;SANTOS, S. R.;NASCIMENTO, J. A.; ARAUJO, J. S. S.; LEITE, I. F.; Leandro, S. S., Reanime: um sistema especialista fuzzy baseado em realidade virtual para avaliação de treinamento de reanimação. **Temas em Saúde**, v. 19, p. 46-73, 2019b.

OLIVEIRA Jordana Luiza Gouvêa; NASCIMENTO Juliana da Silva Garcia, DALRI Maria Célia Barcell, TORRES, Gabriel Segura et al. Estratégias de ensino e aprendizagem da ressuscitação cardiopulmonar neonatal para enfermagem: revisão integrativa da literatura. **Revista de Enfermagem do Centro-Oeste Mineiro**. 2019;9:e3572. [Access 13 agosto de 2020]; Disponível em:_____. DOI: http://dx.doi.org/10.19175/recom.v9i0.3572

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE/ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Relatório 30 anos de SUS, que SUS para 2030?** Brasília: OPAS; 2018

SILVA, Ana Cristina Farah Abdon da et al. **Índice de morte neonatal precoce:** uma análise do perfil materno. Revista Eletrônica Acervo Saúde, n. 26, p. e690, 8 jul. 2019.

SOARES, Rackynelly Alves Sarmento. **Modelo decisório espacial para a redução da mortalidade infantil: uma discussão no contexto da ruralidade na paraíba**. João Pessoa/Pb: Universidade Federal da Paraíba, 2018. Tese defendida no Programa de pós-graduação em Modelos de Decisão em Saúde - Doutorado

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia e pedagogia:** bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Moraes, 1991.

TEIXEIRA, João Alexandre Mendes et al. **Mortalidade no primeiro dia de vida**: tendências, causas de óbito e evitabilidade em oito Unidades da Federação brasileira, entre 2010 e 2015Epidemiol. Serv. Saúde 28 (1) 18 Fev 2019 • https://doi.org/10.5123/S1679-49742019000100006

UNESP. BIBLIOTECA PROF. PAULO DE CARVALHO MATTOS. **Tipos de revisão de literatura**. Unesp: 2015.

UNICEF; WHO; WORLD BANK GROUP, UNITED NATIONS. **Levels & Trends in Child Mortality: Report 2017, Estimates Developed by the UN Inter-Agency-Group for Child Mortality Estimation',** United Nations Children's Fund, New York, 2017. 40.

UNICEF. 30 anos da Convenção sobre os **Direitos da Criança: avanços e desafios para meninas e meninos no Brasil**. São Paulo: UNICEF, 2019. [coordenação editorial Elisa Meirelles Reis... [et al.]].

WANG H, LIDDell CA, COATES MM, MOONEY MD, LEVITZ CE, SCHUMACHER AE, et al. **Global, regional, and national levels of neonatal, infant, and under-5 mortality during 1990---2013: a systematic analysis for the Global Burden of Disease Study 2013**. Lancet. 2014; 384:957---79.

31/JUL e 1 e 2/AGO 2020
IV CONEPI
IV CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO & PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES
conepi.contatosempreendimentos.com.br
Evento 100% Online

EDUCAÇÃO EM ÉPOCA DE COVID-19

SILVA, Jurutan Alves da
Centro Universitário UNIBH
jurutan.alves@yahoo.com.br

RESUMO

O mundo foi arremetido ao confinamento devido ao COVID-19. Iniciado na China esse vírus se espalhou pelo globo obrigando as pessoas a se isolarem em suas residências. Cada país, no início da pandemia, resolveu agir de uma forma, mas no final o isolamento social foi medida necessária a todos que desejaram diminuir o número de infectados e falecidos pela doença. A educação foi enormemente atingida pelas medidas de contenção da doença. Geralmente as escolas dependem da proximidade física, pessoas interagindo em ambientes com arquitetura preparada para tais interações. Os docentes e discentes trocam saberes em locais nos quais há a presença de outros profissionais da educação como diretor, pedagogo, profissionais de limpeza e outros. Este ambiente oportuniza um maior convívio entre classes, gênero, etnias diferentes, além de pessoas com necessidades especiais e também propicia a inclusão social. Tudo isso foi modificado com o confinamento. A educação foi obrigada em um curto espaço de tempo a se adaptar a esse momento diverso. Profissionais do ensino e discentes foram pressionados a mudarem seus hábitos de ensino/aprendizagem. Antes o quadro era em sala e, no momento de isolamento pode ser o computador ou telefone celular. Muitos discentes ou docentes sem como investir ou possuir meios adequados ficaram a margem desse processo. A pesquisa realizada foi proposta com a intenção de conhecer como esse processo interferiu nas relações entre profissionais da educação com seus discentes. As variáveis: sexo, raça e gênero também foram inseridos para se ter um esclarecimento de suas interferências no processo de trabalho na educação.

Palavras-chave: Educação. Raça. Gênero. COVID 19. Sexo

1 INTRODUÇÃO

1.1 Mundo confuso

Com o advento do processo do COVID-19 o mundo entrou em um processo de insegurança e confusão em como se portar diante de uma nova pandemia que se iniciava. Outras como a gripe espanhola, que foi comparada ao momento atual, já haviam assolado os continentes. Alguns países iniciaram de imediato um processo de isolamento dos habitantes locais e paralisação econômica como forma de manter a vida e saúde de seus residentes evitando assim um colapso nos serviços de saúde. Outros líderes mundiais resolveram não seguir estes protocolos solicitados pela OMS (Organização

Mundial da Saúde). Com o aumentar dos números de vítimas do novo vírus retornaram atrás e resolveram cumprir o pedido. O Brasil recebeu o vírus de forma divida no processo de ação. Enquanto governadores e prefeitos de vários municípios resolveram seguir o protocolo da OMS o presidente Jair Messias Bolsonaro agiu de forma a produzir descrença na ameaça que surgia. Este comportamento fez com que a população não soubesse a quem seguir de imediato. Mesmo assim com o apóio do Congresso e do Supremo Tribunal Federal as ações do presidente foram isoladas e prevaleceram as ordens dos governadores e prefeitos.

Na área da educação a confusão se manteve, pois não houve do MEC (Ministério da Educação e Cultura) uma ação coordenada junto aos estados e municípios. Seu dirigente Abraham Weintraub seguindo a visão do chefe do executivo dizia que as escolas deveriam permanecer abertas durante as ações realizadas pelos governadores e prefeitos. Dessa forma cada estado e município agiu de sua forma para realizar o atendimento à educação.

Sendo assim, tem estado e município que após o início da pandemia resolveu antecipar os recessos que ocorrem durante o ano para pensarem em meios de ação com suas secretarias de educação. Muitos após esse tempo resolveram retornar o processo educacional com aulas remotas. Universidades e escolas particulares devidos a seus públicos/alvo não encontraram muitos empecilhos nesse processo, porém as escolas públicas foram fortemente atingidas para colocarem esse processo em prática. Sem recursos financeiros, profissionais especializados, professores com desconhecimento de plataformas digitais, materiais didáticos próprios para as aulas e com um discente em condições de desigualdade econômica em relação aos discentes das escolas particulares o abismo entre escolas públicas e privadas se mostrou evidente. Os profissionais da educação nesse momento foram obrigados a investirem em novos meios de ensino, aplicar recursos de tempo e financeiro próprios no processo para lecionar via novas tecnologias digitais. Essa pesquisa é sobre como esses recursos influenciaram negativamente ou positivamente no processo de realização do ensino/aprendizagem.

A pesquisa visa conhecer o comportamento anterior ao momento de isolamento social, durante esse momento e as expectativas com relação o pós momento de isolamento social. Para entender o momento anterior o advento do isolamento foi pesquisado as questões que podem influenciar no trabalho dos profissionais como raça, gênero e no envolvimento dos discentes com o processo de ensino.

Com o intuito de compreender o momento do isolamento e de como esse interferiu na relação ensino/aprendizagem com o envolvimento dos discentes e docentes no regime de participação foram

realizadas perguntas aos envolvidos na profissão educacional. Também foi medida a expectativa com relação ao retorno às salas de aula.

2 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

A pesquisa foi realizada devido às dúvidas e angustias apresentadas por profissionais da educação com relação ao momento pelo qual estavam passando. Cada município e estado resolveu agir de forma que julgou melhor para atender suas demandas expostas devido à falta de uma orientação de uma instituição como o MEC. Os 200 dias letivos de aula foram diluídos em processo de ensino remoto/presencial e mantidos às 800 horas de aula. Há de levar em consideração que cada município e estado recebe também pressões de donos de escolas privadas e universidades (principalmente particulares) para atender suas reivindicações. A realidade de ambos os mundos é diferente. As variáveis têm o objetivo de conhecer o momento anterior, durante e pós o isolamento social. Como o pós-isolamento ainda não aconteceu procura-se conhecer as expectativas dos profissionais com relação a esse momento.

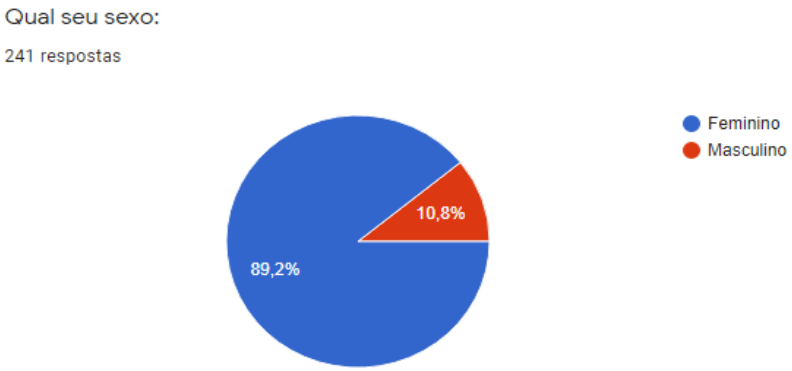
Para que a pesquisa fosse realizada foi utilizado o formulário do Google Drive por ser mais conhecido e de fácil manuseio. As perguntas todas de múltipla escolha fazem com que o entrevistado possa dispensar pouco tempo no preenchimento da mesma. Com o fim de alcançar o maior número de profissionais de ensino possível foi divulgado em vários grupos de profissionais da educação e solicitado que fosse reproduzido em outros grupos de trabalhadores da área.

Os questionários foram distribuídos em vários grupos de profissionais de educação de todas as 5 regiões do país e para colegas de trabalho solicitando em todos que reproduzissem o mesmo, dessa forma é possível obter dados e conhecimento de todas elas, apesar do maior número ser da região sudeste local na qual o questionário começou a ser aplicado. O período de avaliação foi do dia 12 até 22 de junho.

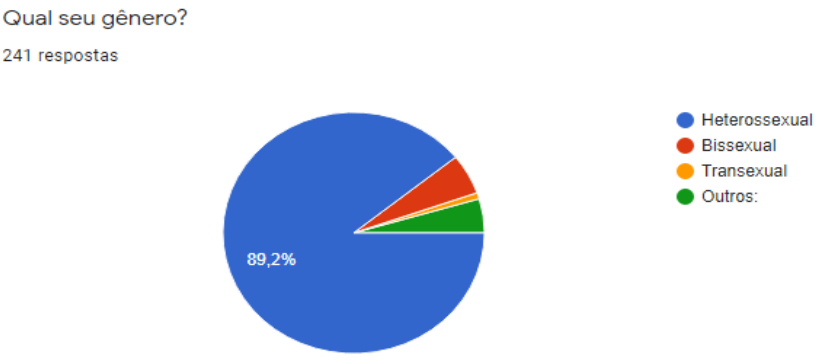
3 PESQUISA

3.1 Conhecendo sobre o profissional

Nessa primeira etapa de perguntas foi descrito sobre a identidade do profissional e como essa pode ou não interferir em seu trabalho na educação.

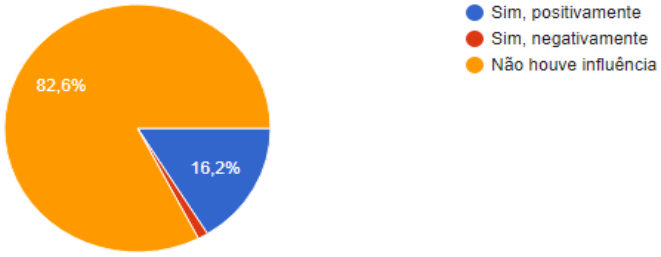


3.2 Identidade de gênero



Sua identidade de gênero influenciou no trabalho/emprego na área educacional?

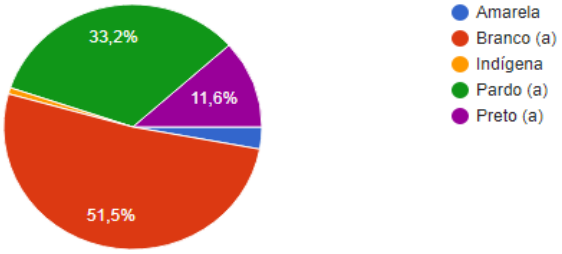
241 respostas



3.3 Etnia e sua influência

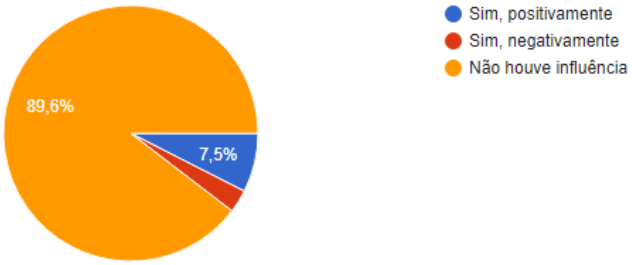
Com relação a sua cor ou raça você se identifica como sendo:

241 respostas

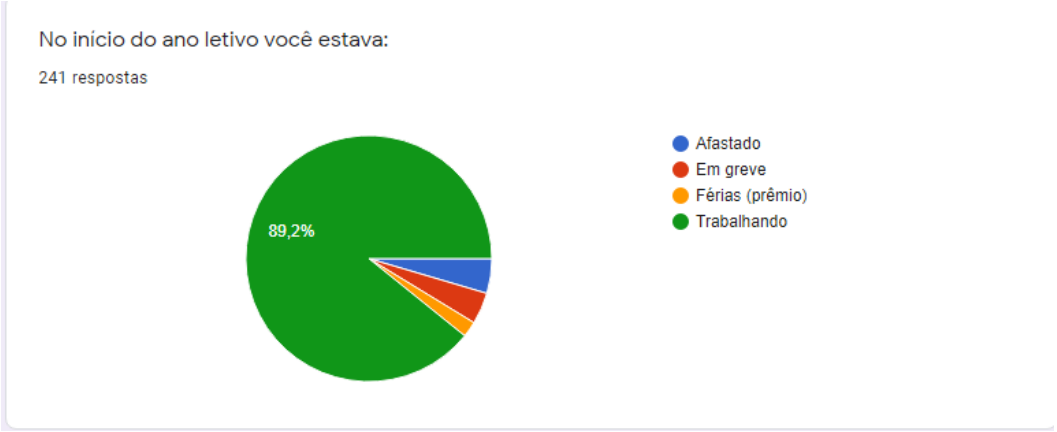


Sua cor ou raça influenciou no trabalho/emprego na área educacional?

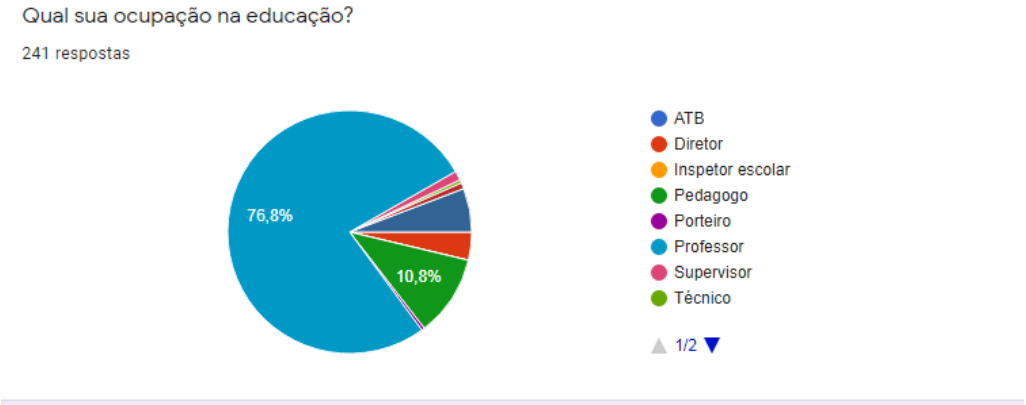
241 respostas



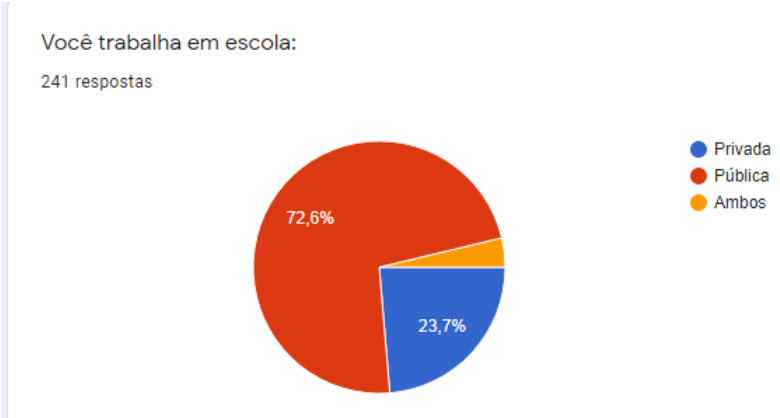
3.4 Início do trabalho no ano



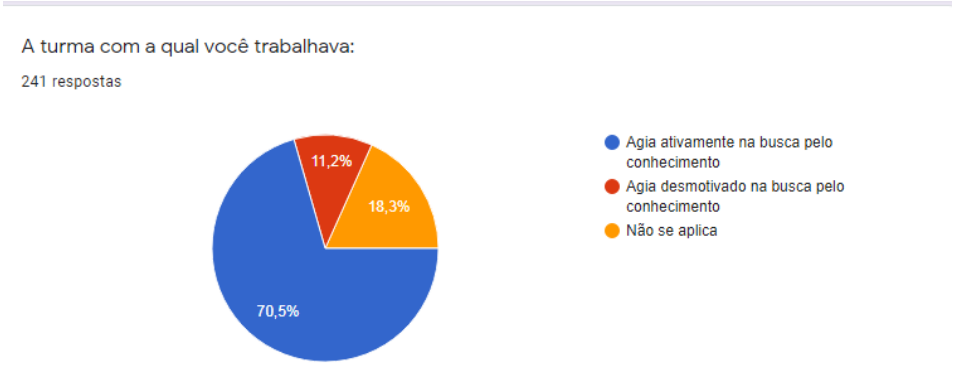
3.5 Situação funcional



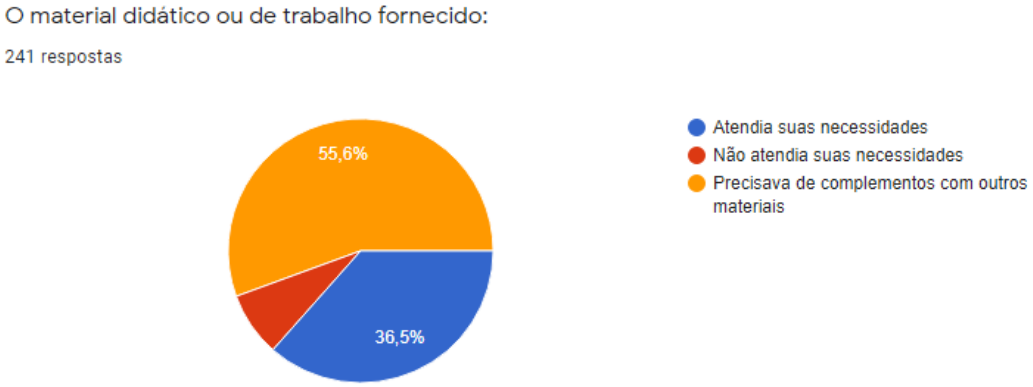
3.6 Instituição de trabalho



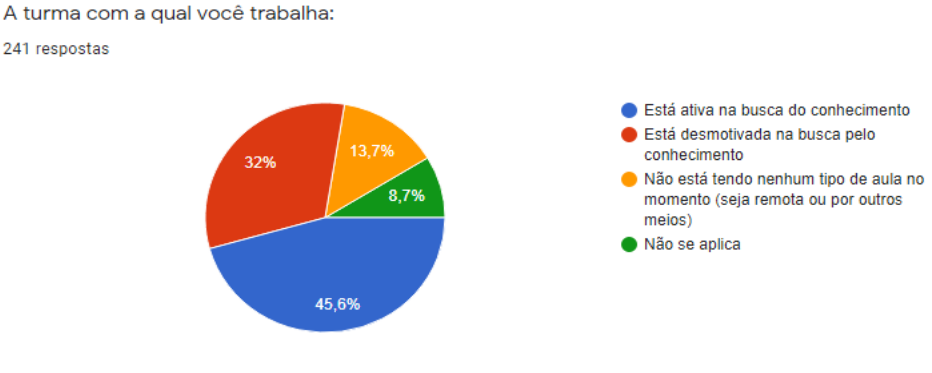
3.7 Conhecendo os docentes no período pré-isolamento social



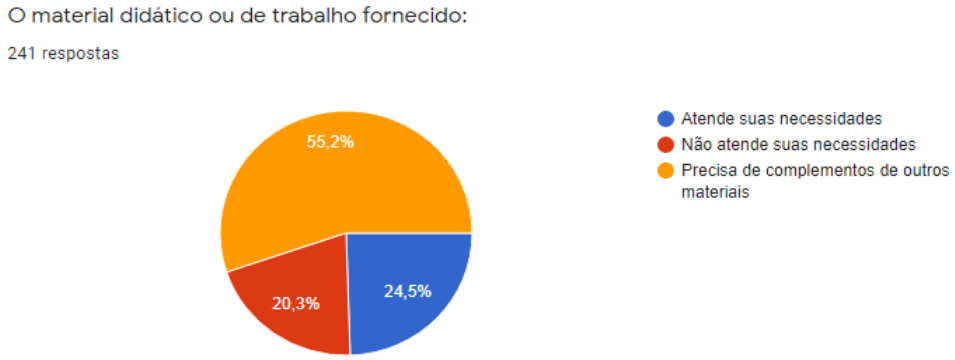
3.8 Obtendo informações sobre o material didático pré-isolamento social



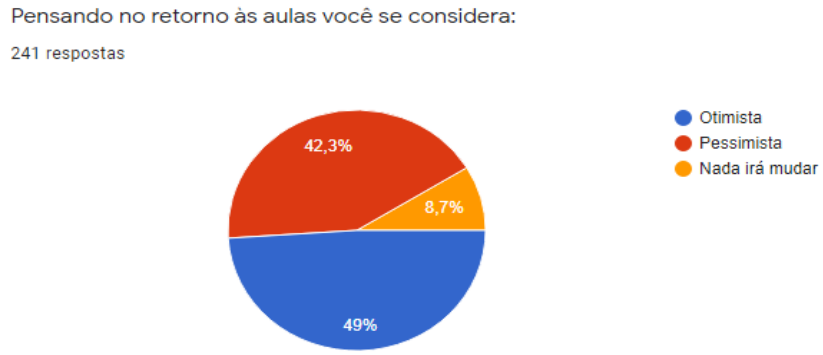
3.9 Conhecendo a turma no período de isolamento social:



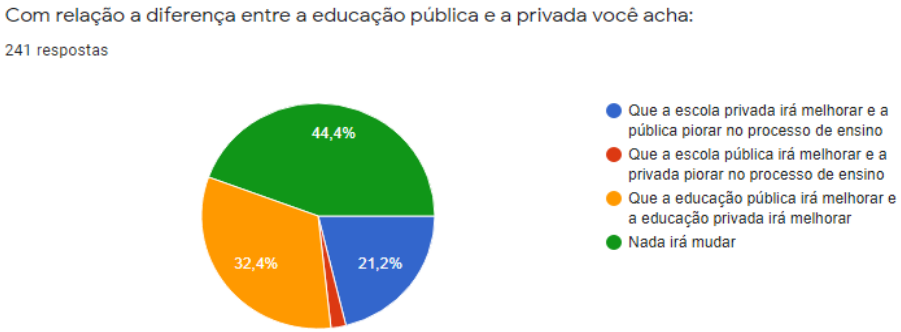
3.10 Conecendo o material didático fornecido no isolamento social.



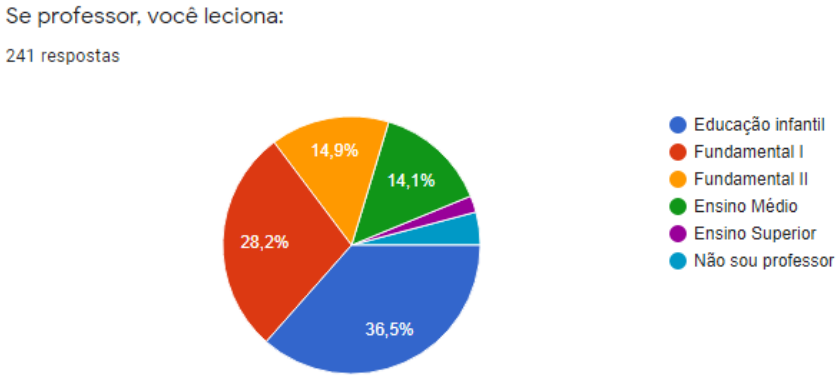
3.11 Analisando as expectativas



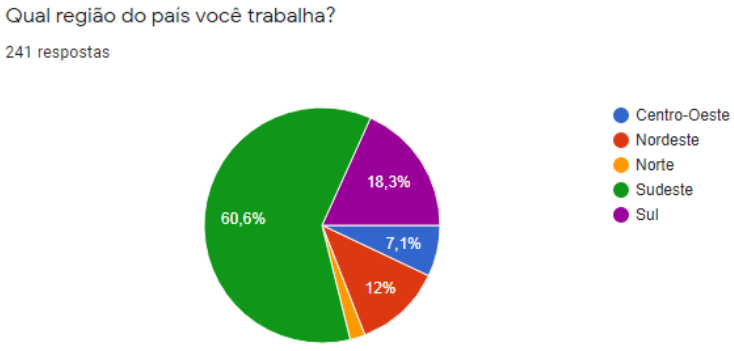
3.12 Educação pública X educação privada pós isolamento social



3.13 Trabalho



3.14 Região do país que trabalha



4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Analisando os resultados obtidos podemos fazer uma boa análise da educação no momento antes, durante o momento de isolamento e a expectativa com relação ao retorno aos trabalhos presenciais. O maior número de trabalhadores na educação é do sexo feminino. Observando no questionário que mais de 90% das respostas vieram de profissionais que estão trabalhando do ensino infantil até o ensino médio esse número está dentro do esperado.

Com relação ao gênero observamos que a maioria se identifica como sendo heterossexual, mas há a presença de outros gêneros como a bissexualidade, transexualidade e outros. Nessa pesquisa não foi aberta a descrição para outros no quesito gênero, foi proposital. O importante seria conhecer se essa identidade influencia ou não no quesito trabalho/emprego. Para 86,2% essa variável não interfere no processo de trabalho ou aquisição de emprego. Este fato se mostra para aqueles que são heterossexuais ou bissexuais e pode ser até que ocorra uma influência positiva segundo 16,2%, mas para quem declarou ser transexual ou outros pode ocorrer uma influência negativa.

Observando a questão da raça e sua importância no processo de emprego ou trabalho na área educacional nota-se que para as pessoas que informaram serem brancas ou pardas a cor ou raça em nada interfere no quesito trabalho ou emprego pode ser até positivo, pois 7,1% responderam que sim. Agora para quem se diz indígena, preto (a) ou amarela a variável cor ou raça pode interferir negativamente. Uma observação que não pode deixar de ser dita é que a raça tem uma intervenção negativa superior a 2 (duas) vezes do que a variável gênero.

A maioria dos entrevistados são professores e estavam trabalhando no início do ano letivo no período que antecedeu o isolamento social. Havia 4,2% em greve, há de esclarecer que os professores estaduais de Minas Gerais declaram greve no começo do ano letivo o que justifica esse número. O fato de haver todas as profissões da educação respondida ao questionário permite fazer um levantamento mais preciso do momento que está sendo estudado. A maioria dos trabalhadores da educação informaram prestarem serviços no serviço público, outros 3,7% estão ocupados na iniciativa pública e privada e 23,8% apenas em escolas privadas. Estes números revelam a importância da educação pública na geração de emprego e também para o atendimento a maioria dos alunos bem como permite que a pesquisa mostre um retrato do momento nessas instituições.

Para 70,4% a turma com a qual estavam trabalhando antes do início do isolamento se dedicava na busca pelo conhecimento, ou seja, estavam ativos no processo de aprendizagem. Esse número cai

para 45,4% durante a pandemia houve uma perda na qualidade do ensino e no envolvimento dos alunos com o processo de aprendizagem. Este fato ocorre de forma mais agravante nas escolas públicas. A desmotivação na busca pelo conhecimento, ou seja, não participação nas atividades de ensino antes do isolamento social era de 11,3% sendo na realidade maior um pouco cerca de 15%, pois um determinado número de docentes escolheu a opção não se aplica. Esse dado cresce durante o isolamento chegando a 32,1%, mais do que dobra. Juntando esse dado com os 13,8% que não foram atendidos por nenhuma política de educação a perda de envolvimento chega a 45,9% do número de alunos correlacionando os 45,4% de perda na qualidade do ensino mencionado acima.

Com relação ao material didático ou de trabalho antes ou durante o momento de isolamento a maioria precisava de complemento por não atender as necessidades dos profissionais de ensino. Com relação à qualidade dos mesmos há uma piora durante o período de isolamento. Antes do começo de isolamento 7,9% dizia que o material fornecido não atendia suas necessidades de trabalho, porém durante o período de isolamento esse número aumenta para 20,4%. Já aqueles que informavam que o material atendia suas necessidades há um decréscimo de 36,6% para 24,6%.

A expectativa com relação ao retorno às aulas atinge quase metade dos profissionais da educação 49% dizem estar otimistas enquanto 42,3% estão pessimistas com esse momento. A insegurança está sendo trocada nesse período pelo desejo de retornar as atividades físicas. Apenas 8,7% dizem que nada irá mudar com relação ao retorno, não mantém nenhuma expectativa.

Mesmo a maioria estando com desejo do retorno para 44,2% nada irá mudar com relação à atuação das escolas públicas e privadas. Para 32,5% ambas as escolas públicas e privadas terão melhorias em seu sistema de ensino, 21,3% acredita que as escolas públicas terão uma piora no sistema de ensino e as privadas uma melhora aumentando a desigualdade entre ambas e 2,1% que as escolas públicas irão melhorar e as privadas piorar na metodologia de ensino diminuindo a desigualdade entre elas.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução elementos para uma teoria do sistema de ensino.** Rio de Janeiro, Livraria Francisco Alves Editora S.A, 3° edição, 1997.

GIDDENS, Anthony. Educação. In GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. Porto Alegre; Artmed Editora, 4° edição, 2001.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso**: da escravidão à Lava jato. Rio de janeiro: Leya, 2017.

31/JUL e 1 e 2/AGO 2020
IV CONEPI
IV CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO & PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES
conepi.contatosempreendimentos.com.br
Evento 100% Online

APLICATIVOS DE TRADUÇÃO PARA DESENVOLVIMENTO DE CARTAS COMERCIAIS: UMA TENDÊNCIA NO SECRETARIADO EXECUTIVO

NUNES, Girlene Fernandes
Universidade Federal da Paraíba
girlenenunes2009@gmail.com

SENA, Suenia Souza
Universidade Federal da Paraíba
suenia.ss@hotmail.com

SOUZA, Bruna Camila
Universidade Federal da Paraíba
brunacammila@hotmail.com

RESUMO

O Secretário Executivo é um profissional de múltiplas funções desde as técnicas secretariais até atuando como assessor direto da chefia em uma organização. Esta profissão foi regulamentada no Brasil a partir da década de 1980, mediante Lei 7.377 de 30 de setembro de 1985. No contexto atual, os Secretários Executivos vêm exercendo papéis cada vez mais importantes, tornando-se elementos fundamentais para as organizações. O Secretário Executivo de formação superior detém múltiplas competências e habilidades que contribuem para a execução das várias funções dentre elas a redação de cartas comerciais na língua e em língua estrangeira. A fim de saber qual o opinião dos estudantes do curso de Secretariado da Universidade Federal da Paraíba sobre como eles utilizam as tecnologias no auxílio da redação de textos comerciais e a pesquisa foi realizada através da aplicação de um questionário. O questionário buscou identificar com qual frequência esses alunos usam estas ferramentas de tradução online. Outro fato observado que os mesmos só conhecem o processador de textos word. Além disso, eles não confiam totalmente nesse tradutor online pois logo após a tradução os textos fazem sempre uma correção. Com esta pesquisa, concluiu-se que os alunos em sua maioria usam a tecnologia a seu favor nas atividades acadêmicas e a usam com cautela.

Palavras-chave: Cartas. Tradutores. Secretariado.

1 INTRODUÇÃO

A palavra secretária tem origem no Latim, do termo *secretarium/secretum*, que significa conselho privado, particular, segredo, mistério. A definição de Secretário, segundo o Dicionário Aurélio (2010) é:

> Aquele que se de desincumbe de determinadas redações, que se ocupa da organização e do funcionamento de uma assembleia, de um serviço administrativo; aquele que guarda os segredos de outrem; título do funcionário que ocupa o mais alto cargo administrativo em certas organizações. (AURÉLIO, 2010, p. 87)

A profissão surgiu na Idade Antiga, no tempo dos faraós, quando era exercida pelos escribas, profissionais que tinham bastante destaque naquele contexto sociocultural, Na Idade Antiga, precisamente no Egito, para ser um escriba, uma das figuras mais importantes para a sociedade nessa época era necessário estudar em escolas. Segundo Sabino e Rocha (2004 P.34), até a Segunda Guerra Mundial, a profissão era exercida exclusivamente por homens, as mulheres só passaram e exercer a função por causa da guerra, que diminuiu drasticamente a mão-de-obra masculina, em 1940, houve uma alteração nesse panorama e a profissão tornou-se quase que exclusivamente de mão de obra feminina. O profissional de Secretariado deve saber se relacionar bem com a empresa e clientes, comunicar-se de forma clara e objetiva, passar confiança ao administrador para assim facilitar o andamento da empresa. Com toda essa evolução, o Secretário vive em constante mudança, buscando sempre mais conhecimento para melhor assessorar o gestor, e o domínio de línguas é uma das ferramentas para tal. Este profissional exerce diversas atividades dentro de uma organização e uma delas é trabalhar com documentos e negociações em uma língua estrangeira, então é necessário que ele domine uma ou mais línguas estrangeiras para poder desempenhar seu papel com qualidade dentro da organização.

No curso de secretariado executivo dentro do domínio da língua é exigida a versão e tradução em idioma estrangeiro (normalmente inglês e espanhol) para atender as necessidades de comunicação da empresa (Art. 4º Lei 9261/96). Porém, aprender uma língua estrangeira não é tão fácil assim, e traduzir exige muito conhecimento dos idiomas estrangeiros e da língua alvo. Após esse questionamento surgiu, a ideia de pesquisar a respeito do tema. Buscamos saber qual é a percepção que os alunos têm a respeito das técnicas de tradução e se utilizam aplicativos ou softwares para auxiliar no desenvolvimento do trabalho de tradução de documentos.

Este trabalho tem como objetivo analisar quais os softwares mais relevantes para o desenvolvimento de cartas comerciais. Para tal, vamos buscar alcançar os seguintes objetivos específicos: Primeiro, elencar os aplicativos mais importantes e imprescindíveis para o

desenvolvimento das cartas comerciais. Segundo, apresentar como os estudantes de secretariado executivo veem a contribuição dos aplicativos de tradução no auxílio das cartas comerciais.

2 OBJETIVOS

Entender como os alunos de secretariado utilizam a tecnologia para produção das cartas comerciais;
Conhecer a ferramenta de tradução mais utilizada pelos sujeitos de pesquisa;
Analisar a confiabilidade de tradução da ferramenta utilizada;

3 METODOLOGIA

Buscando alcançar os objetivos que foram traçados, nossa pesquisa tem caráter exploratória e descritiva com relação ao tema dos tradutores online que auxiliam na tradução de textos facilitando assim a vida do Secretário Executivo. De acordo com Minayo (2000), entende-se por pesquisa a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. Dada à realização desta pesquisa, para um melhor entendimento da metodologia, procurou-se fazer uma descrição do método utilizado.

3.1 Método

Como propostos nos objetivos a realização dessa pesquisa tem como características de pesquisa exploratória e descritiva, com abordagens qualitativas e quantitativas, com base nos procedimentos técnicos utilizados: bibliográfico, documental e de levantamento. Para Gil (2002), as pesquisas exploratórias proporcionam maior familiaridade com o problema. Já em relação às pesquisas descritivas, Gil (2002) fala que esse tipo de pesquisa tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre as variáveis.

3.2 Universo e amostra

O universo da pesquisa compreende aos alunos do curso de Secretariado Executivo da Universidade Federal da Paraíba. Dado o universo da pesquisa, alunos matriculados no curso procurou-se fazer uma amostragem com 15 alunos.

De acordo com Marconi e Lakatos (2001), a amostra constitui-se como uma parcela ou porção, convenientemente selecionada do universo (população), ou seja, é um subconjunto do universo.

3.3 Pesquisa qualitativa e quantitativa

A pesquisa teve uma abordagem quantitativa e qualitativa. A pesquisa quantitativa indica que os dados, as opiniões e a coleta de informações foram demonstrados por meio de números (Oliveira, 2000 p.115). Assim a pesquisa quantitativa tem como objetivo expressar os dados com medidas numéricas (Marconi e Lakatos 1996 p.18). Por outro lado, a pesquisa qualitativa não emprega dados estatísticos como centro do processo de análise de um problema (Oliveira 1999, p.116). O autor ainda complementa:

3.4 Instrumento da coleta de dados

A pesquisa contou com um questionário (apêndice I) como instrumento de dados que segundo Oliveira (1999, p. 165) “um instrumento que serve de apoio ao pesquisador para a coleta de dados”. Ainda para o autor, Todos os dados incluídos no questionário deverão constituir-se numa hipótese, que será a resposta para o problema formulado. Deve incluir cada um dos pontos do levantamento e confirmar a existência do objeto da pesquisa, o fenômeno. Desta forma esta pesquisa contou com um questionário composto por 06 (seis) perguntas objetivas, todas direcionadas aos alunos matriculados no curso Executivo da Universidade Federal da Paraíba.

3.5 Procedimentos

Será utilizado um questionário com perguntas objetivas que atenderá ao objetivo da pesquisa. O questionário foi aplicado presencialmente no Campus IV da UFPB após o retorno dos questionários as questões foram analisadas e interpretadas. Segundo Marconi e Lakatos (1995) a coleta de dados é a etapa em que se inicia a aplicação dos instrumentos elaborados e das técnicas selecionadas, a fim de se efetuar a coleta dos dados previstos.

4 FUNDAMENAÇÃO TEÓRICA

4.1Cartas comerciais

A carta comercial é um documento escrito, trocado por empresas entre si ou com seus clientes (internos ou externos), visando iniciar, manter ou encerrar transações. Este gênero, também é chamado de correspondência técnica. A carta comercial é um meio de comunicação mais seguro dentro de uma empresa ou de uma instituição (Bakhtin, 2000, p.200).

Segundo Medeiros (2010)

"A carta Comercial é um meio de comunicação muito utilizado na indústria e no comércio, e tem por objetivo iniciar, manter e encerrar transações. É a comunicação escrita, acondicionada em envelope (ou semelhante) e endereçada a uma ou várias pessoas, enviada pelo correio. Ultimamente, as cartas comerciais também são enviadas por fax ou e-mail. Por isso a necessidade de linguagem clara, simples, objetiva, concreta e correta."

Alguns exemplos de cartas comerciais são: carta de cobrança, aviso, convite, divulgação, reclamação, aviso prévio e outras.

A carta comercial é o instrumento mais utilizado nas indústrias, comércios, empresas públicas. Segundo Medeiros e Hernandez (2004,p. 90), os conteúdos das cartas comerciais devem ser abordados de forma que se evitem os enfeites, pois dificulta o entendimento do leitor. O fecho constitui o último parágrafo de uma carta comercial e mais comuns são: Atenciosamente, respeitosamente, saudações atenciosas, um grande abraço, com distinta consideração.

O estilo de um texto na visão de Bakhtin (2000, p. 283), é a primeira vista individual, e pode refletir a individualidade de quem fala ou escreve. Medeiros e Hernandez(2004, p.95) também destacam que,

de modo geral, a redação comercial deve ser imparcial e impessoal, evitando o uso de opiniões e o excesso de pronomes pessoais.

4.2 Gêneros textuais e literários

Na literatura encontramos vários estudiosos falando sobre gêneros textuais ou gêneros literários, mas o citado é o autor Michoel Bakhtin, ele ainda afirma que toda nossa comunicação até as mais simples é através dos gêneros. Segundo Bakhtin (2003, p.282), todos os textos que produzimos, orais ou escritos, apresentam um conjunto de características relativamente estáveis, tenhamos ou não consciência delas. Os gêneros do discurso resultam em formas-padrão "relativamente estáveis" de um enunciado, determinadas sócio historicamente.

Segundo Marcuschi (2003) os gêneros textuais são textos materializados que encontramos no dia a dia e que apresentam características sócio comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Para Verceze (2008) os gêneros discursivos são unidades de sentido com propósitos comunicativos, pois manifestam diferentes intenções do autor: informar, convencer, seduzir, entreter, sugerir etc. De acordo com essas intenções pode-se definir os gêneros discursivos considerando a função comunicativa que neles predomina. Porém essas funções comunicativas não são as únicas coisas que definem um gênero discursivo, seus propósitos enunciativos dependem das condições de sua produção e circulação.

Bakhtin (1992) relata em sua obra que existem três elementos básicos que configuram um gênero discursivo: conteúdo temático, estilo e forma composicional. Ele afirma que quando fala/escreve ou lê/ouve, o indivíduo ativa seu conhecimento prévio do paradigma dos gêneros a que ele teve acesso nas suas relações com a linguagem.

Uma das teses centrais a ser defendida e adotada aqui é a de que é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero assim como é impossível não se comunicar verbalmente através de algum texto. Isso porque qualquer manifestação verbal sempre se dá por meio de textos realizados por algum gênero. Para (Marcushi, 2008 p. 154) os gêneros são atividades discursivas socialmente estabilizadas que se prestam aos mais variados tipos de controle social e até mesmo o exercício de poder. Então conclui-se que os gêneros textuais não são formas de inserção, ação e controle social no cotidiano.

4.3 Secretariado executivo bilíngue

Entre os anos 1940 e 1990, a Secretária era vista apenas como aquela que marcava reuniões, que atendia telefone e que recepcionava pessoas. A partir da década de 1990 é que a profissão passou a ser reconhecida e hoje este profissional é visto como co-gestor da organização. E só em meados da década de 1990 é que o homem voltou a atuar como secretário. Conforme Sabino e Rocha (2004, p.9),

> As antigas características da profissão foram substituídas por excelência profissional, competência, conhecimentos múltiplos, cultura e aperfeiçoamento contínuo. Deixou de ser vista como "executora de rotinas" ou "apoio do executivo" e os anos 90 dignificam a profissão como "gestora de processos". (SABINO, ROCHA, 2004, p. 9)

A profissão vive um processo de transformação, pois o perfil das instituições vem mudando e exige o empenho de um novo profissional, multifuncional que atua nas mais diversas áreas da organização. A profissão hoje é uma das chamativas nas diversas áreas de uma organização.

Segundo Veiga (2010 P. 21) nas duas últimas décadas, a profissão que sofreu profundas mudanças decorrentes da tecnologia e, principalmente, da informática foi a da Secretária. O novo perfil do Secretário que assessora os gestores deve atuar como facilitadora entre o administrador e o mercado de trabalho e demais membros da equipe: aprimorar as competências técnicas (idiomas, informática, redação comercial, etiqueta e protocolo).

Segundo Guimarães:

Tradicionalmente, os cursos para secretária abordavam apenas a parte técnica como redação, atendimento telefônico e organização de agenda. Atualmente com a mudança no perfil profissional os programas envolvem áreas como marketing, contabilidade, Idiomas e matemática financeira, entre outras..." (1995 p. 411).

Desde quando a profissão de secretário executivo bilíngue foi regulamentada no Brasil em 1985 que, uma de suas atribuições, consta no artigo 4°, dois itens que dizem: "redação de textos profissionais especializados, inclusive em idioma estrangeiro"; e "versão e tradução em idioma estrangeiro, para atender às necessidades de comunicação da empresa".

Com esta mudança nas atribuições do Secretário este profissional passa a ser mais comprometido com a organização, é responsável por seus atos e conscientes deles no âmbito da empresa, já que lida diariamente com decisões tanto âmbito no nacional quanto internacional

(dependendo da organização) que podem ou não prejudicar a instituição então, é primordial que ele domine ao menos uma língua estrangeira, para assessorar seu chefe nos processos diários existentes dentro da organização, e a habilidade para trabalhar com tradução facilitaria bastante sua dinâmica no trabalho, uma vez que as atividades cotidianas do Secretário Executivo exigem que ele participe de reuniões, discuta objetivos e metas da instituição, organize eventos para colaboradores nacionais e internacionais, redija e traduz textos em idiomas estrangeiros, principalmente inglês e espanhol.

4.4 Importância do estudo de idiomas para o secretariado

É comprovado que as línguas estrangeiras são um diferencial para o profissional de secretariado nas organizações envolvidas com o mundo globalizado dos negócios. A língua inglesa é uma das mais falada no mundo e por isso, é necessário que o Secretário Executivo a domine, principalmente para atender às necessidades de mercado. Tal exigência se vê pela globalização, e atuação do Secretário Executivo como tradutor de idiomas deve averiguar o significado de palavras e gírias, para que o texto seja traduzido de forma clara e objetiva para que o leitor compreenda da melhor maneira possível.

> [...] Falar inglês hoje não é sinônimo de luxo, mas de grande necessidade em um mercado tão competitivo, em que, muitas vezes, por falta de tempo para estudá-lo por parte dos empresários que vivem na ocupação e preocupação em expandir seus negócios, a tarefa e a obrigação assim como a responsabilidade de assumir papéis de comunicação internacional são atribuídas ao profissional de secretariado executivo [...]. (IELA, 2010 P. 58)

De modo geral os cursos superiores de Secretariado Executivo têm enfatizado os idiomas inglês e espanhol. Sendo assim, alguns especialistas no assunto dizem que o Secretário pode se utilizar do inglês instrumental denominado English for Specific Purposes (ESP) que significa “inglês para objetivos específicos”. Segundo especialistas na área, o inglês instrumental sempre existiu desde a Antiguidade, Bloor (1997) faz referência a um manual datado de 1415 que foi destinado aos mercadores de lã ou produtos agrícolas. E nele havia termos técnicos usados na área da indústria da lã.

De acordo com Swales (1995 P.11), o ano de 1962 marca o início do ensino de inglês instrumental no mundo moderno com a publicação do artigo “some measurable characteristics of modern scientific prose”. Aprender línguas é diferente de qualquer outro aprendizado por causa de sua natureza social e comunicativa.

Na aprendizagem de uma língua requer comunicação com outras pessoas e isso não necessita apenas competências sociais e comunicativas; exige, igualmente, uma assimilação das diversidades culturais de pessoas de diversos países e que, por isso, mostra-se características culturais diferenciadas durante um processo de comunicação.

As exigências do mercado requerem um profissional polivalente e atualizado que fale pelo menos dois idiomas, desta maneira a fluência em um idioma estrangeiro deixou de ser um diferencial tornando- se, primordial, pois o Secretário que fale apenas sua língua materna perderá oportunidades de emprego. Os cursos superiores de Secretariado têm boa parte de sua carga horária destinada a disciplinas de línguas estrangeiras e materna.

O profissional utiliza diariamente outra língua para se comunicar com pessoas, digitar e-mails, cartas, traduzir contratos, etc.

De acordo com Cervero (2000 P. 12), o vocabulário potencial não pode ser delimitado quantitativamente, pois se trata de uma capacidade cognitiva que se nutre dos conhecimentos de mundo, do domínio da língua materna, de outras línguas estrangeiras e da capacidade de interferir através do estabelecimento de categorias, analogias, etc.

4.5 Tradução

Quando se faz necessário a tradução de um texto, um documento, ou mesmo uma pequena frase, geralmente usamos um tradutor online, pois com a tecnologia, facilitou bastante digitar o que se deseja ser traduzido em um computador do que ficar procurando em um dicionário palavra a palavra. Cabral, et al (2001, p.181) diz que o computador aliado a Internet passou a ser um grande aliado, e que “a tradução, uma das operações centrais do universo escrito, que é o universo do pensamento e da arte verbal, pode ser melhor desenvolvida, especialmente na situação brasileira, com os recursos da internet.”

Boa parte dos profissionais de Secretariado faz uso de sistemas de tradução, por não ter o domínio da tradução instantânea a até mesmo por pensar que ganhará tempo com a tradução online. Através da tecnologia, os profissionais têm acesso a textos em várias línguas, principalmente em Inglês, com isso ficou bem mais fácil traduzir textos.

A tradução de documentos empresariais não deve conter nenhum erro, pois são documentos de alta importância, eles têm um alto custo para as organizações, muitas vezes são contratos de valores altos. Caso haja erros esses contratos podem até ser cancelados e as empresas perdem os seus lucros.

A tradução não deve conter ambiguidade e deve estar de acordo com a gramática da língua traduzida, intenção e aspectos culturais do texto de partida. Ainda, o profissional de Secretariado Executivo ao se embrenhar na tradução deve ter conhecimento sim do uso de tradutores online, mas acima de tudo deve ser um conhecedor da sua própria língua para produzir textos escritos adequados. Isso supõe entender a mensagem escrita, seja na tradução ou versão, nos seus aspectos de adaptabilidade que levam em conta especificidades do público alvo (SAID, 2010).

4.6 Tradutores e a transliteração do texto

Atualmente estão disponíveis na internet uma grande quantidade de tradutores online dentre eles o *google* tradutor um dos mais usados na atualidade. Podemos encontrar hoje diversos aplicativos que auxiliam o Secretário executivo na tradução de textos como, por exemplo, tradutores offline, por comando de voz e ainda aplicativos de traduções simultâneas.

Com a tecnologia hoje encontramos softwares que fazem a tradução, um exemplo é o Trados utilizado por muitos tradutores, já foi o líder de mercado embora venha caindo em desuso devido a facilidade de novos aplicativos gratuitos online disponíveis.

Podemos citar diversos softwares além do Trados como o *Wordfast, OmegaT* e *Similis*, todos eles com as mesmas funções de tradutores. Também podemos citar os aplicativos de tradução online, como por exemplo: *Wordlingo*, *iTranslate4.eu*, *My Memory*, *Google Translator*.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

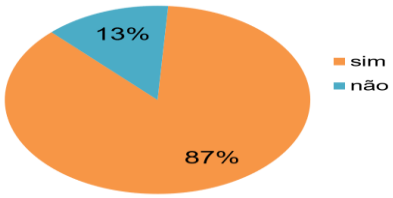
O estudo procurou investigar o percentual de alunos que já usaram tradutores on-lines para a tradução de documentos escolares ou cartas comerciais. Para facilitar o entendimento as perguntas serão apresentadas como subitens e depois descritas.

5.1 Pergunta: Você já usou algum modelo de carta comercial da internet como referência para fazer sua própria carta?

Como resposta, obtivemos (figura 1) que a maioria dos alunos (87%), utilizam a internet como referência para fazer cartas comerciais. De acordo com o mesmo, apenas 13% não utilizam. Desta forma, fica evidente que a maior parte dos estudantes utilizam sim a internet como auxílio. 5.2 Pergunta: Você utiliza google (como buscador) ou vai em algum site especifico para fazer as cartas comerciais?

Como resposta foi dito por unanimidade que todos os respondentes utilizam somente o google tradutor como buscador para os auxiliarem na redação de cartas comerciais. Ou seja, 100% dos alunos responderam que só utilizam o google como buscador e não sendo preciso pesquisarem em sites específicos.

Figura 1: Utilização de modelo de carta comercial da internet



Fonte: Pesquisa realizada, 2017

5.3 Pergunta: Você utiliza qual processador de texto?

De acordo com os resultados obtidos, todos os respondentes afirmam que só o *word* é utilizado como processador de textos.

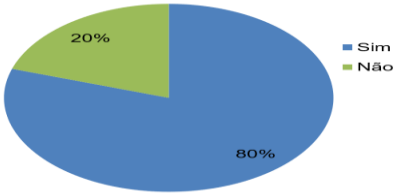
5.4 Pergunta: Você já usou o google tradutor?

A partir da figura 2, podemos perceber que 80% dos alunos respondentes já utilizaram alguma vez o google tradutor, como auxílio para a redação de cartas comercias. Os resultados mostram que na sua maioria usam e 20% disse não utilizar o google tradutor.

5.5 Pergunta: Você confia nas traduções do google tradutor?

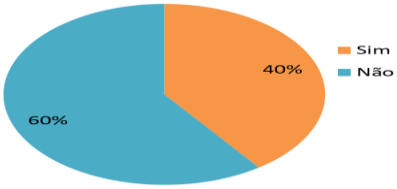
De acordo com a figura 3 os estudantes de Secretariado Executivo que responderam a pesquisa na sua maioria não confiam na tradução do google tradutor. Um total de 60% afirmam que confiam e 40% disseram não confiar nas traduções oriundas do google tradutor.

Figura 2: Utilizou o google tradutor



Fonte: Pesquisa realizada, 2017

Figura 3: Confiança na tradução do google tradutor



Fonte: Pesquisa realizada, 2017

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O profissional de Secretário Executivo vem ocupando espaços cada vez mais destacados no mercado de trabalho. Os Secretários Executivos têm múltiplas competências, são profissionais que agem de forma a garantir as providências necessárias para que as decisões tomadas, em seu local de trabalho, sejam executadas com sucesso. Hoje mais que nunca os secretários precisam desenvolver uma língua estrangeira para poder concorrer a melhores vagas no mercado de trabalho. E com as várias facetas do profissional de Secretariado uma delas é redação de cartas comerciais tanto na língua materna, como em uma língua estrangeira.

Ao observarmos a dificuldade por parte de alguns alunos e de um desejo pessoal, enquanto aluna do Curso de Secretariado que busca informações sobre como as tecnologias auxiliam os profissionais e alunos do curso de Secretariado Executivo, foi realizada esta pesquisa levantamento, com alunos do curso de Secretariado oferecido pela UFPB, averiguando qual opinião deles a respeito dessas ferramentas tecnológicas.

Constatou- se com esta pesquisa que a maioria dos alunos entrevistados já usou pelo menos uma vez na vida algum modelo de carta comercial buscado na internet como referência para poder fazer uma que foi pedida pelo professor em sala de aula, ou mesmo aqueles que já estão atuando na área.

Sobre a utilização do google como buscador de modelos de cartas comerciais todos responderam que só utilizam ele como ferramenta de buscas. Nenhum dos alunos vai diretamente a um site específico em busca de modelos de cartas comerciais.

Nesse estudo foi constatado que os alunos só usam o word como processador de textos, pois não conhecem outro tipo de processador de textos. Foi mencionado que ainda há algumas dificuldades por partes dos alunos em relação à utilização de algum outro tipo de processador de textos.

Quanto a utilização do google tradutor como ferramenta de auxílio para elaboração de cartas comerciais em língua estrangeira, categoricamente todos alunos disseram que já utilizaram o google tradutor para produzirem as mesmas quando solicitada pelo professor da disciplina de Redação Comercial.

Sobre quando perguntados se usam outro tradutor online a sua grande maioria afirmou não utilizar outro tipo de tradutor, alguns disseram que nem conheciam outro tradutor de textos. E os que disseram que usavam outros tradutores não informaram qual seria esse tradutor.

Concluí, portanto, que o número de entrevistados que afirmaram utilizar ferramentas tecnológicas, para o auxílio nas aulas de redação de cartas comerciais foi bastante significativo. E que o curso de Secretariado executivo da UFPB tem subsídio para esses alunos terem competência para tal área.

Apesar da limitação, espera-se que esse trabalho sirva de base para o desenvolvimento de outros estudos sobre o tema abordado, gerando novos conhecimentos e reflexões. Sugere-se a aplicação de novas pesquisas, com levantamentos mais abrangentes, que visem um panorama mais amplo de como os alunos devam utilizar a tecnologia a seu favor.

REFERÊNCIAS

AURÉLIO, **Mini Dicionário da Língua Portuguesa**, - 8ª Ed. 2010 - Nova Ortografia.

BAKHTIN, Mikhail. **Estetica da criacao verbal**. 4. ed. S˜ao Paulo: Martins Fontes, 2003.

CABRAL, Loni Grimm; SOUZA, Pedro de; E. VASCONCELLOS LOPES, Ruth; GOZZE PAGOTTO, Emílio. **Lingüística e Ensino: Novas Tecnologias.** Blumenau, Nova Letra, 2001. 270 p.

GIL, Carlos Antônio. **Como elaborar projetos de pesquisas**. 3ª ed. São Paulo, Atlas, 1996.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 3ª ed. São Paulo, Atlas, 2001.

BRASIL, **Lei Nº 9.261**, de 10 de janeiro de 1996. Disponível em : http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9261.htm. Acesso em: 05 de março de 2017.

LOBATO, L. **Sintaxe gerativa do português**: da teoria padrão à teoria da regência e ligação. Belo Horizonte: Vigília, 2002.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa:** Planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 3ª ed. São Paulo, Atlas, 1996.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** 4.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MEDEIROS, João Bosco; HERNANDES, Sonia. **Manual da secretária**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

OLIVEIRA, Silvio Luiz de. **Tratado de metodologia científica**: projetos de pesquisas, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses. São Paulo: Pioneira, 1999. 320 p.

SABINO, Rosimeri Ferraz; ROCHA, Fabio Gomes. **Secretariado:** do escriba ao webwriter. Rio de Janeiro: Brasport, 2004.

SAID, Fábio M. Fidus. **Interpres:** a prática da tradução profissional. São Paulo: edição do autor, 2010.

SWALES, J,M. **Genre Analysis. English in Academic and Research Setting.** Cambridge: CUP, 1995.

VEIGA, Rachel Denize. **Guia de secretariado técnicas e comportamento**. São Paulo: Érica: 2010.

VERCEZE. R. M. N. **Letramento e Alfabetização: dois processos indissociáveis**, Guajará-Mirim: UNIR – CEPLA, 2008. (mimeo.).

DIVERSÃO EDUCATIVA: AVALIAÇÃO DA USABILIDADE DO SOFTWARE EDUCACIONAL SPACE SHUTTLE LAUNCH USANDO A NBR ISO/IEC 9126

ALMEIDA, Renato do Nascimento
Universidade Paulista
renatonascimentoalmeida@hotmail.com

ALMEIDA, Luana do Nascimento
Universidade Federal da Paraíba (PPGE)
luaninha_fv@hotmail.com

Orientador(a): OLIVEIRA, Ana Carolina Costa de
Universidade Federal da Paraíba (PPGMDS)
carolyneoliveira@gmail.com

RESUMO

Considerando que estamos vivendo em um mundo tecnológico no qual a qualidade embutida nos bens e serviços é de fundamental importância. De acordo com Pacheco e Barros (2013), o setor educacional vem se utilizando constantemente de uma variedade de tecnologias e buscam o entretenimento através das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Contudo, a ausência da qualidade na prestação desses serviços no ambiente educacional pode gerar problemas de diversos tipos: desinteresse do alunado, dificuldade de aprendizagem e até mesmo a falta de interação entre professor-aluno. Diante disto, objetiva-se avaliar o software educacional *Space Shuttle Launch* utilizando os indicadores de usabilidade de acordo com a NBR ISO/IEC 9126-1. Para tanto, optou-se por uma pesquisa exploratória de natureza qualitativa, tendo em vista que a amostra escolhida foi não probabilística e intencional, uma vez que foi pesquisado um grupo de alunos de uma turma de 4º ano de uma escola da rede pública em que foram coletados relatos destes alunos. Desse modo, observa-se que a utilização do software educacional *Space Shuttle Launch* na turma de ensino fundamental gerou bastante empolgação e momentos de descontração com base na ideia de jogar em sala de aula e aprender com o jogo. Ainda de acordo com os alunos os alunos, estudar a tabuada a partir de um jogo facilitou o aprendizado, pois a aula foi mais prazerosa e empolgante, o que permite concluir que aprender jogando ou brincando melhora a assimilação do conteúdo escolar.

Palavras-chave: *Space Shuttle Launch*. Software Educacional. Matemática.

1 INTRODUÇÃO

Estamos vivendo em um mundo tecnológico no qual a qualidade embutida nos bens e serviços é de fundamental importância. De acordo com Pacheco e Barros (2013), o setor educacional vem se utilizando constantemente de uma variedade de tecnologias e buscam o entretenimento através das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Contudo, a ausência da qualidade na prestação destes serviços no ambiente educacional pode gerar problemas de diversos tipos: desinteresse do alunado, dificuldade de aprendizagem e até mesmo a falta de interação entre professor-aluno.

No Brasil, muitas entidades de pesquisa em tecnologia da informação vêm desenvolvendo esforços para a melhoria da qualidade dos softwares educacionais (SEs) produzidos no país (ANJOS; MOURA, 2004). Apesar dos avanços, existe uma grande dificuldade em definir um padrão de qualidade e um modelo de avaliação para softwares educacionais pelo fato da grande maioria utilizar apenas Normas Técnicas Brasileiras (NBR) como as ISO/IEC 14598 e a 9124 que avaliam a qualidade do produto de software, mas não garantem a sua qualidade, e nem observam as características pedagógicas do produto, essenciais para a aprendizagem discente mais significativa.

Segundo Campos e Campos (2001), embora os modelos de avaliação de software existentes procurem cumprir os procedimentos definidos nas normas internacionais de qualidade, é o usuário final, ou mesmo, o docente ou o discente, enfim aquele que fará o uso do SE no dia-a-dia, quem promove o veredicto final da aceitação, rejeição ou sugestão de mudanças ao software.

Para Ferreira, Moreira e Mozzaquatro (2011), ao avaliar a qualidade de softwares educacionais (SEs) é necessário uma maior garantia e controle da análise dando assim uma maior garantia do ensino. No processo de avaliação do SE para a sua aplicação em sala de aula, é função do professor tomar a iniciativa de analisar o SE antes de levá-lo para os alunos. Há que se avaliar um produto de software não somente quanto ao seu desenvolvimento, mas também enquanto uma ferramenta final capaz de auxiliar o professor no processo de ensino-aprendizagem e o aluno na obtenção de conhecimentos (MIRANDA; OLIVEIRA; MACÊDO, 2012).

Este tipo de avaliação se faz necessária para auxiliar a inserção dos SEs no ambiente escolar tendo em vista que eles podem não ser uma alternativa tão simples dependendo da disponibilidade de recursos e da usabilidade dos softwares pelos docentes com meio de adquirir conhecimento.

Segundo Machado (1987) a maior dificuldade em ensinar matemática é o nível de abstração. E diante disto, podemos apontar como uma possível solução para uma maior assimilação desta abstração a ponte entre os conceitos matemáticos e o mundo prático apresentado de forma lúdica.

Diante disto, este artigo tem o objetivo de valiar o software educacional *Space Shuttle Launch* utilizando os indicadores de usabilidade de acordo com a NBR ISO/IEC 9126-1.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esse trabalho será fundamentado numa pesquisa do tipo exploratória que, segundo Gil (2008) é aquela na qual se descreve um determinado fenômeno. Optou-se por esse tipo de pesquisa, pois a amostra escolhida será não probabilística e intencional, uma vez que será pesquisado um grupo de alunos de uma turma de 4º ano de uma escola da rede pública.

Também será utilizada a avaliação qualitativa através da coleta dos relatos dos alunos pesquisados. Preliminarmente, será realizada uma pesquisa bibliográfica para obter o conhecimento necessário para desenvolver uma contextualização, argumentos e observações, assegurando a qualidade das informações.

O SE escolhido para a realização da pesquisa foi o *Space Shuttle Launch.* A preferência do software em questão foi proposital em virtude de possuir características atraentes no que diz respeito à usabilidade, à confiabilidade e à funcionalidade. As informações foram coletadas entre os meses de setembro e outubro de 2015, por meio de avaliações semanais realizada com os alunos selecionados. Para a avaliação da aplicação, especificamente, o pesquisador utilizara o Quadro 1 para identificação dos aspectos positivos e negativos do SE *Space Shuttle Launch.*

Quadro 1: Critérios de avaliação do *Software Space Shuttle Launch*

CARACTERÍSTICAS	USABILIDADE
SUBCARACTERÍSTICAS	Inteligibilidade
	Apreensibilidade
	Operacionalidade
	Atratividade
	Conformidade relacionada à usabilidade

Fonte: ISO 9126 (2003)

Por fim, será analisado o quão é fácil aprender operações matemáticas a partir do ponto de vista dos alunos que utilizaram o SE Space Shuttle Launch.

3 EMBASAMENTO TEÓRICO

Nesta seção apresenta-se a fundamentação teórica que norteou a construção deste artigo. Para isto, discutem-se os seguintes temas: *Software* Educacional, Avaliação da Qualidade de Software e Usabilidade.

3.1 Software educacional

O software educativo ou educacional (SE) é um programa que tem como objetivo auxiliar os processos de ensino-aprendizagem, uma vez que são desenvolvidos com a finalidade de levar o estudante a construir determinado conhecimento relativo a um conteúdo didático (FRANÇA; SILVA; 2014).

Para o pesquisador Valente (1999), existe uma necessidade de agregar o uso do computador à escola com a possibilidade de trabalhar com o auxílio de uma ferramenta que propõe ao educador uma atividade dinâmica, motivadora e prazerosa, na qual, associados a esta ferramenta, existem conteúdos de difícil compreensão. Assim, todo e qualquer programa, tendo ou não sido desenvolvido a partir de uma concepção pedagógica, auxilia no processo de ensino-aprendizagem de determinado conteúdo, seja este difícil ou não.

Já Giraffa (1999) defende que todos os programas que oferecem uma metodologia que os contextualizem no processo de ensino-aprendizagem podem ser denominados de educacionais. Valente (1999) em seus diversos artigos expõe uma variedade de SEs que apresentam características que podem ser favoráveis, de maneira mais ou menos explícita, o processo de construção do conhecimento. Visto que, é necessário entender que qualquer tentativa para analisar os diferentes usos do computador na educação é problemática e pode acarretar uma visão muito simplista sobre o software e seu uso.

Para Cristóvão e Nobre (2011), o SE deve proporcionar ao professor e ao aluno a oportunidade de utilizar novos métodos no ambiente educacional e também fora dele, por meio dos quais são oferecidas oportunidades de aprendizagem e facilitação na consolidação do conhecimento. Muitos desses softwares possuem um público-alvo específico e envolvem atividades de várias áreas de conhecimento. No Quadro 2 serão apresentados alguns dos tipos de SEs e algumas características relevantes destes softwares.

Quadro 2 – Tipos e características de softwares

Tipos de softwares educacionais	Características
Jogos educacionais	Este tipo de *software* é um dos mais propícios para a construção do conhecimento. Para jogar o usuário é desafiado a desenvolver habilidades que envolvem a identificação, a observação, comparação, análise, síntese e generalização.
Programas tutoriais	A vantagem dos *softwares* tutoriais é o fato de poder apresentar no computador o que não é possível apresentar no papel como: animação, som e a manutenção de controle do desempenho do aprendiz. Os programas tutoriais são bastante usados por permitirem a introdução do computador na escola sem provocar muita mudança.
Programas de exercício e prática	Este tipo de programa é utilizado para revisar algo que já foi visto em sala de aula e que necessita de memorização e repetição, como exemplos podem ser citados a aritmética e o vocabulário. O *software* requer a resposta frequente do aluno, além de explorar as características gráficas e sonoras do computador.
Simulação	Através de um *software* desse tipo o aluno pode desenvolver hipóteses, testar, analisar os resultados e refinar conceitos. No geral este *software* requer grande poder computacional, recursos gráficos e sonoros, com o objetivo de tornar a simulação bem como os resultados finais o mais próximo possível do real.
Redes de comunicação e *Internet*	Além da utilização do *hipertexto*, as redes de comunicação são exploradas para a criação de comunidades eletrônicas, que envolvem alunos, professores e pesquisadores, possibilitando a criação de ambientes onde se desenvolve não somente a compreensão de outras culturas, mas também a cooperação entre pesquisa e educação.
Programação pedagógica	Estimula a atividade de organização das idéias. Nesse contexto, a linguagem LOGO é a mais conhecida, trata-se de uma linguagem muito mais voltada para o ensino do que para resolver problemas práticos. Esta linguagem se assemelha muito a linguagem executada no dia-a-dia, como exemplo pode-se citar os comandos: para trás, novo, limpa, para o lado, entre outros.
Aplicativos	Este tipo de *software* é usado tanto por adultos quanto por crianças, entre os mais utilizados encontram-se os processadores de texto, os editores de músicas, os editores de gráficos, as planilhas eletrônicas e banco de dados. Embora não tenham sido desenvolvidos exatamente para o ambiente educacional, oferecem um ambiente de aprendizagem (CHAVES, 1997).

Fonte: Adaptado de Pessoa (2011)

De acordo com Prieto, Trevisan, Danesi e Falkembach (2005), cada um desses softwares tem finalidade pedagógica e sua utilização deve estar ligada a um assunto e uma situação de ensino baseados em uma metodologia que oriente o processo, através da interação, da motivação e da descoberta, facilitando a aprendizagem de um conteúdo.

A utilização desse tipo de recurso na educação proporciona uma série de vantagens no que diz respeito à aprendizagem através do efeito motivador, do desenvolvimento de habilidades cognitivas, da socialização e da coordenação motora. Contudo para se utilizar um SEs no ambiente educacional ele deve ser bem selecionado e avaliado pelos professores, levando em consideração a facilidade de uso, os recursos motivacionais, adequação das atividades pedagógicas e interatividade social.

O SE é somente uma ferramenta. E o professor tem papel de inserção no processo educacional. Para Almeida (2000), saber selecionar o SE adequado não é uma tarefa banal, por isso o professor precisa ter conhecimentos dos SEs disponíveis para poder fazer a escolha a fim de atingir os objetivos propostos.

Vale ressaltar que a avaliação de um software educacional significa analisar não só suas características de qualidade técnica, mas também, os aspectos educacionais envolvidos. Nesta pesquisa, apenas foi feita uma avaliação técnica no SE *Shuttle Launch*.

Na sequência são abordados os conceitos sobre a Avaliação da Qualidade de Software, NBR ISO/IEC 9126 e Usabilidade.

3.2 Avaliação da qualidade de software

Segundo Costa (2004), é cada vez mais imprescindível uma preparação ativa dos professores para desenvolverem uma análise crítica na avaliação de um SE a partir de sua qualidade técnica e dos seus aspectos pedagógicos. A fim de que um SE seja considerado bem-sucedido, este deve satisfazer as necessidades dos usuários, apresentar um bom desempenho sem erros por um longo tempo, proporcionar facilidade de uso e de alterações.

A qualidade de um sistema de software pode ser entendida de diversas formas e por diferentes abordagens. A NBR ISO/IEC 9126 é norma internacional de qualidade para produtos de software categorizando a qualidade através de indicadores que devem ser atendidas para que o produto seja dito de qualidade.

A NBR ISO/IEC 9126 (2003) propõe um modelo de qualidade dividida em duas partes:

Modelo de qualidade interna e externa - Específica seis características para qualidade interna e externa, as quais por sua vez são subdivididas em subcaracterísticas que são manifestadas

externamente, quando o software é utilizado como parte de um sistema computacional, e são resultantes de atributos internos do software.

A Figura 1 apresenta as características de qualidade de software de acordo com a NBR ISO/IEC 9126.

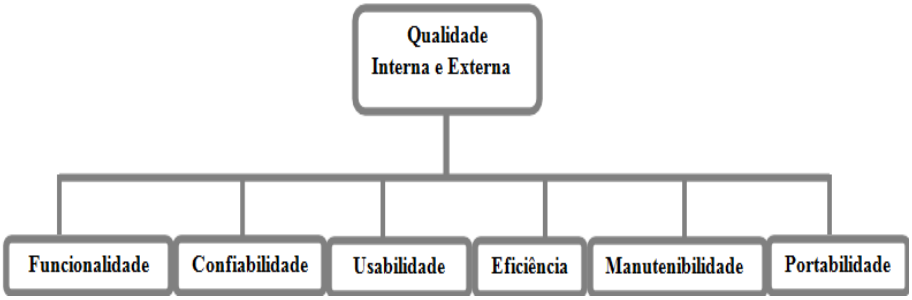


Figura 1: Características de qualidade de software

Fonte: NBR ISO/IEC 9126-1 (2003)

Modelo de qualidade em uso - Especifica quatro características de qualidade em uso, mas não apresenta o modelo de qualidade em uso além do nível de característica, que é para o usuário, o efeito combinado das seis características de qualidade do produto de software.

Neste artigo foi analisado apenas o conceito de usabilidade de acordo com NBR ISO/IEC 9126-1, no entanto a NBR ISO/IEC 9126-1 aborda conceitos de funcionalidade, confiabilidade, eficiência, manutenibilidade e portabilidade.

Na sequência são abordados os conceitos sobre usabilidade de software, especificando o que uma interface de qualidade de uso do produto deve proporcionar ao usuário, e apresentando os requisitos para que um software possa atender o padrão de usabilidade.

3.3 Usabilidade

De acordo com NBR ISO/IEC 9126 (2003, p. 3) usabilidade é a “capacidade do produto de software de ser compreendido, aprendido, operado e atraente ao usuário, quando usado sob condições especificadas”.

Segundo Memória (2005) a usabilidade é a comunicação direta do usuário com a interface, isto é, a capacidade do software em permitir que o usuário alcance suas metas de interação com o sistema.

Nesse contexto, nota-se que a usabilidade é sinônima a facilidade de uso, pois, sendo um software de fácil manejo, o usuário tem a oportunidade de entendê-lo mais rápido, de executar suas funções com maior praticidade e com operações de funcionalidade memorizadas e menor probabilidade de cometer erros.

A usabilidade possui subcaracterísticas que oferecem métricas internas para a avaliação de um produto de software (NBR ISO/IEC 9126, 2003, p. 3). No Quadro 2 será apresentado as subcaracterísticas e o conceito de cada uma delas.

Quadro 2 – Subcaracterísticas da usabilidade

SUBCARACTERÍSTICAS	CONCEITO
Inteligibilidade	Capacidade do produto de software de possibilitar ao usuário compreender se o software é apropriado e como ele pode ser usado para tarefas e condições de uso específicas.
Apreensibilidade	Capacidade do produto de software de possibilitar ao usuário aprender sua aplicação
Operacionalidade	Capacidade do produto de software de possibilitar ao usuário operá-lo e controlá-lo.
Atratividade	Capacidade do produto de software de ser atraente ao usuário.
Conformidade relacionada à usabilidade	Capacidade do produto de software de estar de acordo com normas, convenções, guias de estilo ou regulamentações relacionadas à usabilidade.

Fonte: NBR ISO/IEC 9126 (2003)

4 LEVANTAMENTO DE DADOS E DESENVOLVIMENTO

Na sequência, seguem os resultados construídos para o objetivo geral estabelecido no pré-projeto deste artigo. A estrutura desta seção discute os desdobramentos dos objetivos específicos que foram delimitados no pré-projeto, abordando também observações relevantes para atingir a finalidade da pesquisa.

4.1 Descrição do software educacional *Space Shuttle Launch*

O SE *Space Shuttle Launch* (Figura 2) foi desenvolvido no *Adobe Flash*[174]. Ele tem licença *freeware*, ou seja, programa de computador posto gratuitamente à disposição dos usuários via *internet*. No SE *Space Shuttle Launch* não é possível realizar qualquer tipo de modificação no seu código fonte.

Figura 2: Ambiente inicial do ***Space*** *Shuttle Launch*

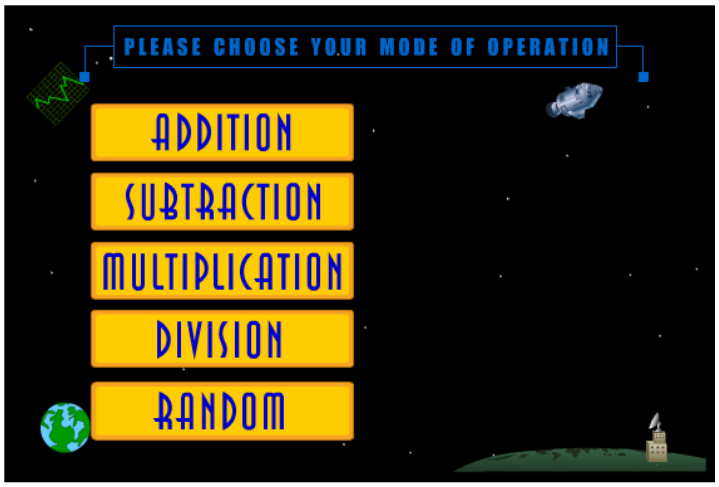


O SE é utilizado a partir do nível de ensino infantil até o médio, em que os alunos (jogadores) testará seus conhecimentos em relação as quatro operações básica da matemática. O *Space Shuttle Launch* tem como objetivo principal auxiliar professores de matemática e alunos no exercício das quatro operações básicas, em que o alvo da tarefa é acertar as perguntas e cumprir a missão do astronauta.

O aluno (jogador) inicia o SE com a escolha da opção que deseja jogar, a qual está dividida em 5 partes: adição, subtração, divisão, multiplicação e *random* (em que os alunos jogará com todas as operações aleatoriamente) como pode ser visualizado na Figura 3. Para passar de nível você deve clicar nos números para formar o resultado da operação.

Figura 3: Ambiente das opções do jogo

[174] É um software primariamente de gráfico vetorial - apesar de suportar imagens bitmap e vídeos - utilizado geralmente para a criação de animações interativas que funcionam embutidas num navegador web e também por meio de *desktops*, celulares, *smartphones, tablets* e televisores de Insight Qualificação Profissional (2015).



Após a escolha da operação o jogador deverá determinar o nível de dificuldade que, será fácil, médio ou difícil. A interação do jogador com a máquina acontece através do uso do *mouse* para selecionar a resposta desejada. A interface do SE (Figura 4) é baseada em uma sala de lançamento de naves espaciais, cada resposta certa proporciona ao jogador o lançamento de uma nave espacial em seu alvo certo, caso erre a resposta, a nave espacial lançada não alcançará seu alvo.

Figura 4: Ambiente principal do jogo



Vale salientar, que se o jogador errar a operação ele não terá um *feedback* com a questão correta, o aluno poderá tentar novamente até que obtenha o valor correto da questão, exercitando um processo de tentativa e erro. Para mudar a opção ou o nível do SE basta que o jogador volte através do menu disponível na tela principal, e assim ele poderá mudar suas opções sem ter que reiniciar o SE.

De acordo com Miranda *et. al* (2012) o *Space Shuttle Launch* traz a facilidade de trabalhar o conteúdo de maneira inovadora e dinâmica, por isso, torna-se para os alunos uma alternativa de exercitar a matéria vista em sala de aula, em qualquer ambiente que possua uma máquina com acesso à Internet.

4.2 Avaliação do SE *SPACE SHUTTLE LAUNCH*

A avaliação da usabilidade do SE *Space Shuttle Launch* ocorreu por aproximadamente 3 meses, em que o avaliador confirmou a sua facilidade uso, de ser aprendido e operado por qualquer nível de escolaridade dos alunos que saiba as quatro operações básicas da matemática, sua interface é de fácil aprendizagem, explicativa e dinâmica, com cores atrativas aos olhos de quem o joga.

Ao realizar pesquisas, foi possível constatar que a maioria dos alunos que joga o *Space Shuttle Launch* gostam do jogo e recomendaria para outras pessoas.

4.3 Análise do *Space Shuttle Launch* através dos indicadores

Para avigorar a referida análise, segue a avaliação do SE *Space Shuttle Launch* tendo como referência os indicadores de usabilidade.

Inteligibilidade - O *SE Space Shuttle Launch* demonstra uma interface de fácil compreensão dos seus objetivos para os seus usuários, até uma pessoa que não detém muito conhecimento sobre tecnologia é capaz de aprender a jogar. E também é fácil para aqueles usuários que possuem alguma dificuldade na soletração das palavras. O próprio SE auxilia estes jogadores, dando a oportunidade de refazer o cálculo até o seu acerto.

Apreensibilidade - O SE *Space Shuttle Launch* tem a capacidade de fazer com que o jogador aprenda facilmente a sua aplicação, pois tem em sua interface bem explicada, teclas que auxiliam no aprendizado do jogo, por exemplo, as teclas de direcionamento.

Operabilidade - Qualquer pessoa alfabetizada pode operá-lo e manuseá-lo, pois seus recursos são bem interativos e ensinam o passo-a-passo do jogo. Entretanto, o *Space Shuttle Launch* possui muito bugs que atrapalham a sua operacionalidade, a saber: ele trava com frequência; o tempo fica contando e o valor inserido não é visualizada; e, em algumas situações, a operação é exposto,

porém quando o usuário digita o resultado, a mesma operação foi modificada levando o usuário ao erro. Ou seja, o resultado não é apresentado, aí é solicitada a repetição da operação e é visualizada a mesma operação, mas ele não conseguir finalizar.

No entanto, vale salientar que suas instruções e textos estão em inglês, o que não atrapalha a sua operação.

Atratividade - O SE *Space Shuttle Launch* consegue atrair a atenção de quem está jogando, com suas cores, interface explicativa e a possibilidade de acertar as palavras e passar para as etapas seguintes. Além do mais, a possibilidade de se jogar com outra pessoa faz com que se crie um ambiente de competição sadio entre os competidores para ver quem é o melhor. Em relatos dos participantes pode-se até dizer que o SE é viciante, até ele travar e apresentar alguns *bugs* gerando assim um desconforto para os usuários e um pouco de estresse fazendo com que os jogadores desistam de jogar e, consequentemente, isso provoca uma desmotivação ao processo de aprendizagem com uso de novas tecnologias. Em relação a atratividade podemos destacar o aparecimento de propaganda na hora em que está jogando, algo nada atrativo, e ao sair do jogo outras telas de propaganda aparecem com solicitações de instalações de novos jogos, uma provável desvantagem da gratuidade do aplicativo.

Conformidade relacionada à usabilidade - O SE segue as normas padrões de aplicação das quatro operações matemáticas. Sua classificação é livre apesar de ser recomendado para as pessoas já letradas nas quatro operações.

4.4 Viabilidade e influência do SE *SPACE SHUTTLE LAUNC*

O aplicativo educacional em questão, com já foi citado, foi analisado através dos indicadores de qualidade e suas subcaracterísticas: inteligibilidade, apreensibilidade, operabilidade e atratividade. Esses indicadores demonstram a capacidade de influências que o aplicativo pode proporcionar aos alunos de matemática.

Com a apresentação do *Space Shuttle Launch* a turma ficou bastante empolgada e se descontraiu com a ideia de jogar em sala de aula, um atrativo novo no processo de ensino-aprendizagem. Através dos indicadores foi possível perceber que os alunos captaram o conteúdo da aula com mais entusiasmo e curiosidade de como seria aprender através dos SEs.

De acordo com os alunos, estudar a tabuada a partir de um jogo educacional facilita no aprendizado, especialmente se falando em matemática, pois a aula torna-se mais prazerosa e divertida, pois aprender jogando ou brincando melhora a assimilação do conteúdo escolar.

O dinamismo que o SE proporciona tanto ao professor quanto aos alunos, durante a aula, demonstra a sua viabilidade através do uso de novas tecnologias no ambiente escolar, para uma aprendizagem menos tradicionalista, já que as correções das operações matemáticas incorretas são feitas automaticamente, com a usabilidade da tecnologia.

5 CONCLUSÃO

O uso de SEs, em especial, aqueles que utilizam o caráter lúdico de aprendizagem, quando associados, no caso dessa pesquisa, ao ensino ou otimização do ensino de Matemática, representa uma rica contribuição para aproximação entre a aprendizagem e o entretenimento.

A tecnologia em sala de sala é cada vez mais crescente em todo mundo. O SE *on-line*, nos dias atuais, época em que o mundo digital nos rodeia, está se tornando uma prática habitual no cotidiano social. É muito comum um usuário da tecnologia ter no seu *tablet*, *smartphone*, *notebook*, ou qualquer que seja o dispositivo, com acesso à *internet*, algum *link* de um software educacional. Ou seja, um jogo educacional *on-line*, hoje, com mais acessibilidade, é presente no dia a dia dos estudantes brasileiros.

O usuário da tecnológica *on-line* se deleita com a praticidade que os dispositivos móveis proporcionam. Tendo em vista que, a pesquisa realizada com a utilização do *SPACE SHUTTLE LAUNCH*, mostrou que o SE foi consideravelmente bem aceito pelos alunos participantes. O SE em questão proporcionou aos estudantes a opção de uma ‘diversão educativa’, tanto no ambiente escolar, quanto em outros ambientes que fazem parte do dia a dia do estudante como: a academia, as praças públicas, o ambiente familiar, entre outros.

Ressalta-se então, com base na pesquisa, que as falhas encontradas na usabilidade como: travar em certos momentos, não ser realizado os cálculos corretos, pedir para repetir o número, aparecer propaganda na hora em que está jogando e sair do jogo não conseguir e quando sai aparece outra tela de propagando de outros jogos, podem influenciar, negativamente, o processo de ensino e aprendizagem. Ou seja, ao invés de funcionar como um instrumento que auxilia ao trabalho do educador, para fortalecer a sua metodologia de ensino e colaborar para a construção do

conhecimento, pode desmotivar o interesse dos alunos em estudar através da ferramenta, prejudicar o ensino, e ainda, comprometer a aprendizagem.

Não obstante, muitos dos alunos resistem a esses impedimentos e continuam usando o aplicativo, sinalizando que a despeito das falhas ele é ainda um instrumento relevante para esse segmento de estudo e consolidação do conhecimento. Notou-se ainda que o referido sistema de *software* não atende fielmente aos requisitos de usabilidade, recomendados pela ISO/IEC 9126, visto que apresenta erros que são significativamente contraproducentes para sua inserção no espaço escolar.

Mesmo com os problemas relatados durante a execução, do *SPACE SHUTTLE LAUNCH*. Proporciona um excelente passatempo para se jogar sozinho ou com amigos, o usuário aprende as operações matemáticas básicas, seguindo uma ‘diversão educativa’.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.E. **ProInfo: Informática e formação de professores**. Brasília: SEED/MEC, 2000.

ANJOS L. A. M. e MOURA H. P. **Um modelo para avaliação de produtos de software.** UFPE. Laboratório de Avaliação de Produtos de Software, 2004.

CAMPOS, F. C. A., CAMPOS, G. H. B. **Qualidade de Software Educacional**. In Rocha, A. R. C. da, Maldonado, J. C., Weber, K.C. (Orgs.) Qualidade de Software: Teoria e Prática. 1. ed. São Paulo: Prentice Hall, p. 124-130, 2001.

CRISTOVÃO, H. M. e NOBRE, I.A.M. Software educativo e objetivos de aprendizagem. In

NOBRE, I.A.M. (org). Informática na Educação: Um caminho de possibilidades e desafios. Serra (ES) Instituto Federal de Educacão, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, 2011.

COSTA, F. A. Avaliação de Software Educativo: Ensinem-me a Pescar! Universidade de Lisboa – Portugal, **Seminário sobre Utilização e Avaliação de Software Educativo**, 2004. Disponível em: <www.crie.minedu.pt/files/@crie/1186584598_Cadernos.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2015.

FRANÇA, R. S.; SILVA, A. C. B. DA. Avaliação de softwares educativos para o ensino de Língua Portuguesa. Revista Brasileira de Informática na Educação, v. 22, p. 23-34, 2014.

FERREIRA, T. A.; MOREIRA, R. C.; MOZZAQUATRO, P. **Avaliação da Qualidade De Software Educacional.** XVI Seminário Interinstitucional de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2011.

11 a 13 JUNHO 2020
IV CONEPI
IV CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO & PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES
conepi.contatosempreendimentos.com.br
CCHLA (UFPB) João Pessoa, PB

VIRUS EVOLUTION: UM ESTUDO APLICADO EM UMA TURMA DE BIOLOGIA

ALMEIDA, Luana do Nascimento
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
luaninha_fv@hotmail.com

Orientador(a): OLIVEIRA, Ana Carolina Costa de
Universidade Federal da Paraíba (PPGMDS/UFPB)
carolyneoliveira@gmail.com

RESUMO

Na atualidade a utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação presentes em algumas escolas vem sendo subutilizados como ferramenta de aprendizagem apenas na área de informática, ignorando a atratividade destes recursos para o público-infanto-juvenil e das outras áreas do ensino. Assim, o uso do celular em sala de aula, uma vez que, é possível tornar este dispositivo um elemento de trabalho para o desenvolvimento de diversos projetos educacionais com o auxílio de *QuiZ, Classcraf, BlocksCAD, Squid*, jogos etc. Mais ainda, a competição inerente aos jogos garante o seu dinamismo, propiciando um interesse e envolvimento do aluno, contribuindo ainda mais para seu desenvolvimento social, intelectual e afetivo, aumentando o senso de responsabilidade e cooperação entre os participantes dos jogos. Diante disto, este artigo tem o objetivo de avaliar o jogo educacional *Virus Evolution* no auxílio ao processo de ensino e aprendizagem de uma turma de Biologia. Como método de pesquisa pontua-se como sendo do tipo descritiva. A amostra escolhida foi a não-probabilística e intencional, uma vez que se pesquisou um grupo de 17 alunos de uma turma de ensino médio do 2º ano da disciplina de Biologia, com faixa etária de 15 a 20 anos em que eles apresentam conhecimento básico sobre vírus. Os resultados apresentados demonstrou que jogo *Virus Evolution* auxiliou na apresentação dos conteúdos sobre vírus em sala de aula, trazendo assim resultados satisfatório no aprendizado. Visto que os alunos ficaram mais interessados na aula, questionando sobre os assuntos, como aconteciam a mutação virais, por exemplo. Diante disto, pode-se concluir que a junção da teoria dos conteúdos em sala de aula com as práticas tecnológicas precisa está cada vez mais ligadas aos trabalhos dos professores independentes de qual assunto ou disciplina que esteja aplicando.

Palavras-chave: Jogo Educacional. Processo ensino-aprendizagem. Vírus.

1 INTRODUÇÃO

Na atualidade a utilização das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) presentes em algumas escolas vem sendo subutilizados como ferramenta de aprendizagem apenas na área de informática, ignorando a atratividade destes recursos para o público-infanto-juvenil e das outras áreas do ensino (SILVA et al., 2008). Tendo em vista que elas fazem parte da rotina atual dos nossos alunos.

De acordo com Silva Souza (2013, p. 2) o uso das TDICs foi incorporado ao "dia-a-dia das pessoas e a escola não pode mais se furtar a esta realidade: não é incomum encontrarmos estudantes da mais tenra idade portando um dispositivo tecnológico".

Esses dispositivos, principalmente os celulares, vem recebendo críticas por parte de professores, por ocasionarem alguns problemas, tais como distração, desviando o foco dos alunos dos assuntos abordados em sala de aula (BATISTA; BARCELOS, 2013).

Contudo, Machado (2012) defende que é preciso analisar atentamente a questão sobre o uso do celular em sala de aula, uma vez que, é possível tornar este dispositivo um elemento de trabalho para o desenvolvimento de diversos projetos educacionais com o auxílio de QuiZ, *Classcraf*, *BlocksCAD*, *Squid*, jogos etc.

Para Moratori (2003, p.2) os jogos são considerados ótimas "ferramentas instrucionais, na medida em que entretêm, motivam, facilitam o aprendizado, além de aumentar a capacidade de retenção do que foi ensinado". Na medida que eles são utilizados como motivadores do processo de ensino-aprendizagem, eles são considerados jogos educacionais (ROSADAS, 2012).

Os jogos educacionais podem ser definidos como "um processo interativo que facilita a aquisição e aplicação de conhecimentos e habilidades cognitivas, afetivas e psicomotoras" (FONSECA; SCOCHI; MELLO, 2011, p. 1). Ainda segundo os autores, as discussões que ocorrem durante o jogo aumenta o interesse e a motivação, ajuda na assimilação de conceitos devido aos estímulos cognitivos, esclarece dúvidas, permite a expressão de opiniões, reforça a aprendizagem dos alunos, além de gerar uma maior interação entre eles em sala de aula.

A dinamicidade do uso dos jogos educacionais requer a utilização de estratégias que motivem o aluno intrínseca e extrinsecamente no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem (SILVA SOUZA, 2013). No entanto, nas últimas décadas, o processo de ensino-aprendizagem na área de ciência vem sendo marcado por uma dicotomia que constitui um desafio para os educadores.

Ou seja, o processo de ensino-aprendizagem é "pautado pela memorização de denominações e conceitos e pela reprodução de regras e processos como se a natureza e seus fenômenos fossem sempre repetitivos e idênticos, contribui para a descaracterização dessa disciplina" (BRASIL, 2008).

Visto que a ciência que se preocupa com os diversos aspectos da vida no planeta e com a formação de uma visão do próprio homem e de seu papel no mundo está sendo ensinada e aprendida de forma errônea.

Diste disto, o ensino da Biologia vem se reinventando com a finalidade de reverter esse quadro injusto no plano interno e externo (BRASIL, 2008). Sendo que o conhecimento técnico, preciso, conceitual, é imprescindível para boas aulas, também será o fato de que sem metodologias de ensino eficazes a aprendizagem permanece comprometida. Diante do exposto este artigo tem o objetivo de avaliar o jogo educacional *Virus Evolution* no auxílio ao processo de ensino e aprendizagem de uma turma de Biologia. Em que o jogo educacional *Virus Evolution* ensina os alunos a combine vírus mutantes, criarem espécies e acabarem com a vida no universo.

2 METODOLOGIA

Como forma de evidenciar a natureza do estudo, pontua-se que esta pesquisa tem caráter descritivo. A amostra escolhida foi a não-probabilística e intencional, uma vez que se pesquisou um grupo de 17 alunos de uma turma de ensino médio do 2º ano da disciplina de Biologia, com faixa etária de 15 a 20 anos em que eles apresentam conhecimento básico sobre vírus.

Os dados foram levantados entre 05/2019 e 06/2019. Preliminarmente realizou-se uma pesquisa bibliográfica com o fim de buscar o conhecimento necessário para desenvolver a contextualização teórica, os argumentos e as observações para a pesquisa, assegurando a qualidade das informações.

Os procedimentos de coleta de dados foram: a) apresentação do conteúdo sobre vírus com debate em sala de aula em dois momentos b) apresentação da proposta de utilização do jogo *Virus Evolution* através de uma aula expositiva c) e por fim, a utilização do jogo *Virus Evolution* pelos alunos no período de uma semana.

O objeto de ensino alternativo apresentado no presente artigo foi desenvolvido a partir da instalação do *app* no *Virus Evolution*, denominado nesta pesquisa por jogo *Virus Evolution,* instalado no celular de cada aluno para que eles compitam para descobrir qual as principais características presentes em cada vírus ao final de cada fase.

Esse método de ensino foi desenvolvido como uma atividade educacional individual. O jogo Virus Evolution consiste em combinações de diferentes tipos de vírus para criar ameaças microscópicas que invariavelmente vão acabar causando o fim de toda a vida no universo.

Os procedimentos de análise dos registros foram: a) relato de experiência da professora b) descrição do jogo *Virus Evolution* e do plano de aula sobre vírus e por fim c) avaliação da utilização do jogo *Virus Evolution* como ferramenta de auxílio ao processo de ensino e aprendizagem da turma de Biologia.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Na sequência são discutidos alguns temas relevantes à consecução do objetivo proposto, destacando o conceito de jogos educacionais e alguns aspectos ligados ao processo ensino-aprendizagem para a disciplina de Biologia como foco em vírus.

3.1 Jogos Educacionais

De acordo com Portz e Eichler (2013), os novos e diferenciados métodos ou abordagens de ensino podem favorecer a aprendizagem dos alunos, despertando seu interesse e aumentando sua participação e envolvimento nas aulas de ensino médio.

Percebendo assim, que o novo desperta entusiasmo no alunado, contribuindo para a compreensão mais rápida, prazerosa e duradoura dos conteúdos passados pelos professores. Trabalhar ferramentas diferenciadas em sala de aula como auxílio do professor, de acordo com o que a escola nos propõe, obtemos conclusões realizadas com sucesso.

Segundo Kutova e Oliveira (2006), jovens têm mais facilidade de lidar com a linguagem dos meios digitais do que a linguagem escrita. Eles se identificam com os meios eletrônicos por carregarem características semelhantes. Dentre elas, a constante presença de informações visuais e o rápido processamento de múltiplos recursos simultâneos.

Os alunos da atualidade estão envolvidos em ambientes colaborativos e cooperativos. Dessa maneira, cabe a escola reformular certas práticas para atingir esse novo perfil de aluno. Nesse sentido,

Alves (2008) ressalta que os jogos educacionais eletrônicos estimulam a reorganização de funções cognitivas como a criatividade, atenção, imaginação, coordenação motora e memória.

Além disso, eles contribuem para determinar o modo de percepção e aprendizado pelo qual o sujeito conhece o objeto. Os professores precisam estar comprometidos com as possibilidades geradas pela interação dos jogos eletrônicos, os quais são poucos explorados pelas escolas e tendem ainda a reproduzir uma lógica linear e resistente às tecnologias dessa natureza.

Assim, a sala de aula é um universo coletivo que envolve conhecimentos diferenciados, surgindo então uma interação que contribuem para as trocas de informações. Nos dias de hoje com a chegada da inovação tecnológica que vai muito além de laboratórios de informática ou sala de vídeo essa utilização no ambiente escolar pelos jogos educacionais, vem oferecendo um auxílio positivo ao professor, possibilitando uma facilidade na aprendizagem do conteúdo que está sendo transmitido pelo docente (PORTZ; EICHLER, 2013).

3.2 Processo ensino-aprendizagem

Para Brait et al., (2010), todo processo de aprendizagem humana, interação social e mediação do outro tem fundamental importância. Na escola, pode-se dizer que a interação professor-aluno é imprescindível para que ocorra o sucesso no processo ensino aprendizagem.

Por essa razão, justifica-se a existência de tantos trabalhos e pesquisas na área da educação dentro dessa temática, os quais procuram destacar a interação social e o papel do professor mediador, como requisitos básicos para qualquer prática educativa eficiente.

Conforme Bzuneck (2000, p. 10) “toda pessoa dispõe de certos recursos pessoais, que são tempo, energia, talentos, conhecimentos e habilidades, que poderão ser investidos numa certa atividade”. O mundo encontra-se cada vez mais em transformação e isso está acontecendo a uma ligeireza sem precedentes no desenvolvimento histórico da humanidade.

A globalização, o aparecimento de inovações nas tecnologias, como o adiantamento das telecomunicações e da informática, colaboram para que aconteçam transformações, da mesma forma, na Educação (BZUNECK, 2000). O contato professor – aluno vem fazendo-se muito mais prática nos atuais anos.

Os mesmos autores afirmam ainda que “na vida humana existe uma infinidade de áreas diferentes e o assunto da motivação deve contemplar suas especificidades” (BZUNECK, 2000, p. 10).

O docente tem deixado de ser um simples transmissor de informações para ser mais um guia, um instigador de todos os métodos que movimentam os alunos a edificarem suas concepções, princípios, ações e competências que lhes autorizam amadurecer como cidadãos e futuros colaboradores, atuando uma influência efetivamente construtiva.

A educação deve não apenas construir empregados em direção as imposições do mercado de trabalho, mais habitantes críticos aptos de modificar um mercado de exploração em um mercado que reconheça uma mercadoria cada vez mais importante.

Cabe, aqui, fazer uma diferenciação entre interesse e motivação. As coisas que interessam, e por isso prendem a atenção, podem ser várias, mas talvez nenhuma possua a força suficiente para conduzir à ação, a qual exige esforço de um motivo determinante da nossa vontade.

O interesse mantém a atenção, no sentido de um valor que deseja. O motivo, porém, se tem energia suficiente, vence as resistências que dificultam a execução do ato (MORAES; VARELA, 2007).

3.3 Vírus

Os vírus (*virus* = veneno) não possuem organização celular e só conseguem se reproduzir no interior de células vivas, causando doenças no ser humano e em outros seres vivos. Eles são parasitas (*para* = ao lado; *sitos* = alimento) intracelulares obrigatórios. Isso significa que os vírus se instalam nas células de um ser vivo, provocando doenças, e que se reproduzem no interior das células. Quando estão fora das células, são inertes, capazes até mesmo de cristalizar- -se como alguns minerais (LINHARES, 2013).

Segundo o autor supracitado, os vírus medem entre 0,01 µm e 0,9 µm e são formados por uma cápsula de proteína, o capsídeo (*capsa* = caixa), com várias subunidades, os capsômeros (*meros* = parte). A esse conjunto damos o nome de *nucleocapsídeo*. Como não possuem todas as estruturas necessárias para a duplicação de seu ácido nucleico e para a síntese de proteínas da cápsula, precisam usar o equipamento metabólico de uma célula viva para se multiplicar.

Para Linhares (2013), alguns tipos de vírus que apresentam RNA como material genético (como os vírus da gripe, do sarampo, da raiva e da poliomielite), esse ácido nucleico orienta – dentro da célula hospedeira – a produção de uma molécula de RNA que vai comandar a síntese de proteínas da cápsula e de novas moléculas de RNA.

Já no grupo de vírus de RNA conhecidos como retrovírus (*retro* = atrás), esse ácido sintetiza uma molécula de DNA (ao contrário do que acontece no processo de transcrição dos seres vivos em geral; por isso, a enzima que permite esse processo é chamada transcriptase reversa), que poderá orientar a produção de novas moléculas de RNA virais e das proteínas da cápsula (LINHARES, 2013).

Em alguns casos, os anticorpos produzidos após a primeira infecção fornecem proteção permanente, e a pessoa dificilmente fica doente de novo. É o que ocorre no sarampo, na rubéola e na caxumba, por exemplo. Mas a reação do organismo para produzir anticorpos leva certo tempo, que varia de acordo com a doença (o tipo de vírus) e o estado geral da pessoa (se está bem alimentada ou não, por exemplo).

É grande o número de viroses, ou seja, de doenças causadas por vírus: hepatite viral, herpes, sarampo, rubéola, catapora (varicela), caxumba (parotidite) e mononucleose, entre outras. Antes de estudarmos algumas viroses, vejamos a classificação dos tipos de disseminação de doenças e alguns termos importantes para a sua compreensão. Epidemia (*epi* = sobre; *demos* = povo) é toda doença que surge de forma súbita e se espalha rapidamente em uma região, acometendo, por tempo limitado, um número de pessoas maior que o habitual. É o caso da gripe. A pandemia (*pân* = todo) é o aparecimento de um número fora do comum de casos dessa doença em todo o mundo (LINHARES, 2013).

Embora sejam doenças causadas por vírus diferentes, seus sintomas são semelhantes: coriza, obstrução nasal, tosse e espirro; em geral, a febre só aparece nos casos de gripe. Em ambas, os vírus são transmitidos por gotículas eliminadas pelas vias respiratórias (fala, espirro, tosse etc.).

Os vírus não pertencem a nenhum dos cinco reinos ou dos três domínios e, para muitos cientistas, não são considerados seres vivos, pois não possuem metabolismo próprio (para estes, seriam “agentes patogênicos”, por causarem doenças). Outros consideram que a capacidade de replicação, a hereditariedade e a evolução já são suficientes para considerá-los seres vivos (LINHARES, 2013).

No caso da gripe, a vacina oferece uma proteção limitada, de cerca de um ano. Isso acontece porque os vírus da gripe sofrem tantas mutações que, depois de um ano, novos vírus mutantes já estarão no ambiente. O governo fornece gratuitamente a vacina para maiores de 60 anos. Mas o médico também pode indicá-la para pessoas de outras idades (a partir de 6 meses). Na gripe A (vírus H1N1), também chamada de gripe suína, os sintomas podem ser mais severos, causando até insuficiência respiratória (LINHARES, 2013).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na sequência, seguem os resultados construídos para o objetivo geral estabelecido no corpo deste artigo. A estrutura desta seção discute os desdobramentos dos objetivos específicos que foram delimitados no tópico anterior, abordando também observações relevantes para atingir a finalidade da pesquisa.

4.1 Descrição do jogo Virus Evolution

O jogo *Virus Evolution* é um app que tem o objetivo de combater vírus mutantes, criar espécies e acabar com a vida no Universo. Tecnicamente, vírus não são foras de vida (figura 1).

Figura 1: jogo *Virus Evolution*



Fonte: *App Virus Evolution*

E eles guardam muito rancor por conta disso! Assim, o jogo combina diferentes tipos vírus para criar ameaças microscópicas que invariavelmente vão acabar causando o fim de toda a vida no universo, menos a deles mesmo, pois eles não estão vivos (figura 2).

Figura 2: jogo *Virus Evolution*



Fonte: *App Virus Evolution*

4.1.1 Recursos Virais

- Panteão: um novo lugar para os seres supremos rirem dos reles mortais.
- Impostores: fique esperto para pegar os impostores que querem roubar a cena dos vírus.

4.1.2 Como jogar (figura 3)

- Arraste e junte vírus parecidos para criar e misteriosas mutações;
- Use ovos de vírus para comprar novas criaturas e ganhar ainda mais dinheiro;
- Você também pode tocar seus vírus frequentemente para ganhar mais ovos e, claro dinheiro.

- Destaques

- Fases diferentes e muitas espécies para descobrir;
- Uma história divertida e surpreendente;
- Uma mistura inusitada da dinâmica de evolução das espécies e jogos estilo *clicks* incrementais;
- Jogabilidade livre: descubra as possibilidades;

Figura 3: Tipos de Vírus



Fonte: *App Virus Evolution*

Atenção: O jogo é grátis, mas contém itens que podem ser adquiridos com dinheiro real. Os vírus são divertidos apenas no jogo, não na vida real. Mantenha as mãos limpas e fique seguro.

4.2 Proposta de aula utilizando o jogo *Virus Evolution*

Na sequência foi apresentada a proposta de aula do professor da disciplina de biologia sobre a utilização do *app* do jogo *Virus Evolution* no período de 1 semana.

Proposta de Aula

Carga Horária: 2 aulas.
Obs: Essa aula foi misturada na turma do 2º ano – 45 minutos em cada aula)
I. Tema gerador: *Vírus*
II. Conteúdo:

- Contextualização
- O que são vírus
  - Tipos de vírus
  - Formas de combate
  - Formas de contaminação
  - Formas de prevenção
- Proposta da utilização do jogo *Virus Evolution*
- Conclusões

III. Objetivos
Objetivo geral: Identificar as características dos vírus, associando-os à transmissão de doenças.
IV. Metodologia de ensino:
13:00 - Professor → Alunos - Apresentação da professora sobre a temática.
13:50 - Professor → Alunos - Neste momento foi realizada a contextualização

dá aula no qual foi explanado a importância do estudo do vírus através da apresentação dos slides que contemplam o uso do jogo *Virus Evolution;*

14:00– **Professor → Alunos** – Apresentação aos alunos do desafio utilizando o jogo *Virus Evolution;*

- Uma semana para terminar todas as fases;
- Haverá o 1* e 2* lugar;
- Premiação acontecerá de duas formas: 5 pontos para a primeira nota do 2 bimestre e um brinde surpresa;
- Precisa entregar o jogo com todos vírus modificados;
- Questionário.

14:30 - Professor → Alunos – Finalização da aula.

V. Recursos didáticos: exposição oral, slides, data show, caixa de som, jogo *Virus Evolution*, pincel e quadro branco (se necessário).

VI. Avaliação:

Participação ativa dos alunos em sala aula;

Resolução do questionário sobre a temática.

Como resultado da proposta de aula apresentada, serão discutidos na sequência os seus resultados e o relato de experiência do professor.

4.3. Debate sobre a utilização do jogo *Virus Evolution* pelos alunos

Ao sugerir o jogo na sala de aula, conforme o assunto que estava sendo passado pelo professor, os alunos ficaram ansiosos para concluir a introdução do conteúdo e as atividades para então dá início a prática do jogo.

Conforme as aulas iriam evoluindo sobre o tema, eles iam aprendendo sobre a evolução do vírus, suas características gerais, sua reprodução de um vírus de DNA, o bacteriófago que é um dos vírus mais estudados que ataca as bactérias reproduzindo seus processos e as doenças causadas pelo mesmo, as defesas contra os vírus que são as vacinas, soros terapêuticos e outros medicamentos e por fim, as doenças causadas pelos vírus que são elas: Gripe e resfriado comum, poliomielite, dengue, febre amarela, raive entre outras.

Ao concluir o assunto, os alunos ficaram curiosos para iniciar o jogo e como seria desenvolvido. De início foi passado um slide para o conhecimento do jogo, quais eram suas fases e como aconteceria suas evoluções, tirando suas dúvidas em forma de debate. Visto que, eles já estavam cientes do conteúdo, o Jogo Vírus Evolution veio para fixar o entendimento sobre o que estava sendo demostrado.

Para concluir todas as fases, o professor recomendou como desafio uma semana para a conclusão de todas as fases, como não podiam jogar em sala de aula porque a escola não dá auxílio tecnológico como internet, os alunos tiveram que jogar em casa. Tendo o Professor uma surpresa de no dia seguinte três alunos já tinham concluído todas as fases. Após a conclusão do Jogo, tivemos um debate sobre como foi a experiencia de usar o jogo como ferramenta para fixar o conteúdo. Os relatos foram surpreendentes, todos falaram um pouco, que poderia haver mais vezes essa interdisciplinaridade da teoria com a prática tecnológica, sendo interessante para eles usarem o telefone para uma atividade da Escola. Outros concluíram que seriam muito mais agradável e atrativo se outras disciplinas tivessem a mesma ideia, visto que, eles aprendem muito mais rápido desse modo tecnológico.

4.4. Avaliação do *Virus Evolution* no auxílio ao processo de ensino-aprendizagem

Ao utilizar as ferramentas tecnológicas como auxilio para os conteúdos em sala de aula na disciplina de Biologia foi de uma forma muito positiva, atraente e interessante. Logo no início quando o professor apresentou o conteúdo, sugerindo como uma pratica o jogo, os alunos ficaram surpresos com a ideia, pois não tem o abito dessa interdisciplinaridade.

Os alunos passaram a ficar mais interessados na sala de aula, questionando sobre os assuntos, como aconteciam o processo dos vírus, passo a passo e com os assuntos formulando as perguntas para em seguida responder as questões de acordo com o que tinham ouvido das explicações do professor e de sua apostila e em sequência usando o aplicativo Vírus Evolution com muito mais entendimento do conteúdo.

Aplicar esse modo de interação em sala de aula como auxílio ao processo de ensino-aprendizagem, obtém como resultado um modo bastante gratificante e positivo sobre o aprendizado do alunado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Precisamos compreender que estamos em um mundo que está cada vez mais evoluindo e o professor precisa sair do seu comodismo, de sua teoria quadro-papel e buscar ferramentas inovadoras para a realização de suas atividades. A tecnologia vem inovando a Educação e está cada vez mais no

dia a dia dos alunos, assim o professor usando essa interdisciplinaridade em seus conteúdos, como conclusão obterá um resultado positivo.

Assim, podemos concluir que a junção da teoria dos conteúdos em sala de aula com as práticas tecnológicas precisa está cada vez mais ligadas aos trabalhos dos professores independentes de qual assunto ou disciplina que esteja aplicando.

REFERÊNCIAS

ALVES, Lynn. **Relação entre os jogos digitais e aprendizagem: delineando percurso**. Disponível em: http://eft.educom.pt/index.php/eft/article/view/58. Acesso em 28 de fev. 2020.

BATISTA, Sílvia Cristina Freitas; BARCELOS, Gilmara Teixeira. Análise do uso do celular no contexto educacional. **RENOTE-Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 11, n. 1, 2013.

BRAIT, Lílian Ferreira Rodrigues, et al. A relação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Básica. Biologia: ensino médio.** (Col. Explorando o ensino). Brasília: 2008.

BZUNECK, J.A.**As crenças de auto-eficácia dos professores**. in: F.F. Sisto. G. de Oliveira. & L. D. T. Fini (Orgs). Leituras de psicologia para formação de professores. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

FONSECA LMM, SCOCHI CGS, MELLO DF. Educação em saúde de puérperas em alojamento conjunto neonatal: aquisição de conhecimento mediado pelo uso de um jogo educativo. **Rev. Latino-Am. Enfermagem [on line].** 2007. 10(2).

KUTOVA, Marcos AS; OLIVEIRA, Caio CG. Jogos digitais, competição e socialização na sala de aula. In:**ANAIS do Workshop de Informática na Escola**. 2006.

LINHARES, Sérgio. **Biologia hoje.** 2 ed – São Paulo: Ática, 2013.

MORAES, Carolina Roberta; VARELA, Simone. Motivação do aluno durante o processo de ensino-aprendizagem. **Revista eletrônica de Educação**, 2007, 1.1: 1-15.

MORATORI PB. **Por que utilizar jogos educativos no processo de ensino-aprendizagem?** Rio de Janeiro; 2003. Mestrado [Trabalho de conclusão da disciplina de Introdução a Informática na Educação] — Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2003.

PORTZ, Luciano G.; EICHLER, Marcelo L. Uso de jogos digitais no ensino de Química: um Super Trunfo sobre a tabela periódica. Anais do **33º. Encontro de Debates sobre o Ensino de Química**. Ijuí: Unijuí, 2013, 1-2.

ROSADAS, Carolina. " **Quem sou eu? Jogo dos vírus": uma nova ferramenta no ensino da virologia. Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 36, n. 2, p. 264-268, 2012.

SILVA SOUZA, Josefa Aparecida. Uso do celular em sala de aula: otimizando práticas de leitura e estudo dos gêneros textuais. Anais do **SILEL,** v. 3, n. 1, 2013.

SILVA, Thais Dutra et al. **Jogos virtuais no ensino: usando a dengue como modelo**. 2008.

EIXO 2: GT 12 - EDUCAÇÃO, SAÚDE E MOVIMENTO

Apresentação do Gt:

Neste espaço teremos debates sobre as várias áreas de ações pedagógicas, assim também como diálogos sobre a produção de intervenções para saúde, qualidade de vida e cultura corporal do movimento.

Coordenador do Gt:

Prof. Vanderson Douglas Tavares Santos

31/JUL e 1 e 2/AGO 2020
IV CONEPI
IV CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO & PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES
conepi.contatosempreendimentos.com.br
Evento 100% Online

A DANÇA NA INICIAÇÃO CIENTIFICA: UM ESTUDO DOS TRABALHOS APRESENTADOS NOS ENCONTROS ANUAIS DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DO PARANÁ

LIMA, Vanessa Silvestre
Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR/Paranavaí)
nesilvestre@hotmail.com

LÓDE NUNES, Meire Aparecida
Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR/ Paranavaí)
meirelode@hotmail.com (Orientadora)

RESUMO

O objetivo do estudo foi realizar um levantamento dos trabalhos de iniciação cientifica realizados por estudantes do curso de Educação Física com a temática dança e classificá-los conforme as dimensões: culturais do movimento humano, técnico-instrumental e didático-pedagógico. A motivação da pesquisa é oriunda das discussões sobre a formação docente e as diversas funções que a dança vem exercendo na educação. A proposta foi construída considerando o princípio de indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão, que constitui a especificidade do ensino superior. No que se refere especificamente a pesquisa, entende-se que a qualidade do ensino superior está atrelada a produção cientifica dos docentes e dos discentes, tornando a iniciação científica de extrema importância para refletirmos acerca da formação docente e a efetivação da dança enquanto área do conhecimento vinculada a formação integral do sujeito. Como fonte do estudo foi estabelecido os anais dos Encontros Anuais de Iniciação Científica das Universidades Estaduais do Paraná realizados entre os anos de 2015 a 2018. Para a realização da pesquisa, supôs-se que as incidências dos trabalhos conforme as dimensões do conhecimento específico da Educação Física podem revelar perspectivas de compreensão da dança por parte dos professores orientadores e indicar um possível posicionamento dos futuros educadores físicos com relação a dança em suas atividades profissionais.

Palavras-chave: dança. formação de professores. educação física.

INTRODUÇÃO

A dança é uma manifestação humana que tem sua gênese imbricada com a própria história dos homens. Utilizada como veículo de comunicação, condicionamento físico, elemento ritualístico e recreativo, a dança acompanhou as aventuras do desenvolvimento social e humano, (BOUCIER, 2001; RENGEL, 2006; CAMINADA, 1999; OSSANA 1988). No tempo presente, a dança continua exercendo funções diversas, podemos ser encontrar como linguagem artística em produções teatrais e em eventos sociais/recreativos, celebrações religiosas, academias e clubes como condicionamento físico, e em ambiente escolar como elemento educativo.

A diversidade social em que dança se insere e a gama de objetivos que pode ser a ela aplicada influencia diretamente sua prática em ambiente escolar, podendo ser até demasiadamente ampla ao ponto de não exercer sua função educativa. Há tempo estudiosos da área estão alertando sobre o exercício da dança apenas em dadas comemorativas e com fins recreativos, causando prejuízos na sua efetivação como conteúdo educacional voltado a formação integral dos homens. (MONTEIRO e CUPOLLILO, 2011; MEDINA, 2007; STRAZZACAPPA, 2006; MARQUES, 2010).

A dança escolar, considerando o *locus*, deve desenvolver-se seguindo as perspectivas da educação, a qual tem compromisso com o desenvolvimento integral do educando. (MARQUES, 2010). Garaudy (1980), entende que a dança é uma das raras manifestações humanas que requer do homem sua totalidade por integrar os aspectos biológicos, afetivos e motores. Na mesma perspectiva, Strazzacappa (2006) considera a dança como uma atividade que expressa corporalmente um trabalho intelectual e sensível que amplia a compreensão de ser e mundo por vias poéticas/sensíveis e, portanto, mais significativas. Nesse sentido, a dança insere-se ao campo da corporeidade, a qual pode ser considerada como "[...] construto que se refere a uma relação em que o corpo é tratado como lugar de realização da existência" (CHAVES, 2020, n.p.). O conceito de corporeidade - fruto do pensamento contemporâneo – envolve todas as questões relativas ao corpo e suas relações com o mundo: "Pensar no corpo e suas relações implica o sentido de presença no mundo, as relações do sujeito consigo mesmo e com outros corpos, bem como as interferências do ambiente e das coisas tal qual elas também estão dadas no mundo" (CHAVES, 2020, n.p.). A concepção teórica de corporeidade faz parte de um movimento histórico cuja relação corpo-mente assumiu diferentes perspectivas, todavia se opõe ao pensamento dualista que entende essas duas esferas como antagonistas.

Todavia, supomos que a compreensão e desenvolvimento de práticas pedagógicas em dança, compreendendo-a na perspectiva da corporeidade, é prejudicada pelos resquícios do pensamento

cartesiano. Descartes (1596-1650), considerado o pai da filosofia moderna, ao chegar a sua primeira certeza - *penso, logo existo* -consolidou a dualidade entre corpo e mente. Entendemos, hipoteticamente, que, mesmo que teoricamente já tenha sido superado, o pensamento cartesiano ainda exerce forte influência na formação de professores, em especial dos professores de Educação Física, e suas práticas pedagógicas de dança.

Marques (2010) ressalta as dificuldades dos professores em trabalharem com a dança de maneira planejada, crítica, criativa e sensível, mencionando que "A formação de professores que atuam na área de dança é sem dúvida um dos pontos mais críticos no que diz respeito a essa arte em nosso sistema escolar." (MARQUES, 2010, p.22).

Ao nos reportamos as ações dos professores é preciso considerar que esses têm suas práticas pedagógicas sustentadas em duas esferas: suas experiências pessoais e o processo de formação acadêmica que foi submetido. Fato que torna essa questão muito complexa, pois a atuação docente depende, além desses aspectos, de uma série de outros fatores, pois "[...] o conhecimento não pode ser tratado em sua dimensão formal restrita, deve estar muito bem articulada com as dimensões sociais, políticas, éticas, culturais, econômicas etc." (MONTEIRO e CUPOLLILO, 2011, p. 10).

Assim, podemos entender as dificuldades mencionadas anteriormente por Marques (2010), uma vez que as experiências pessoais do professor podem ser mais significativas do que sua formação acadêmica, o que pode ser decisivo na "reprodução" de uma prática dançante que se consolidou sob uma concepção dualista - retomando o pressuposto da presença cartesiana na educação contemporânea-. Considerando essa premissa, a formação docente torna-se o ponto de partida para pensarmos sobre a efetivação da dança enquanto área do conhecimento vinculada a formação integral do sujeito. Portanto, pensar a formação de seres humanos é pensar a formação de professores, sendo essa uma constante nas reflexões educacionais, como Monteiro e Cupollilo, mencionam:

> [...] Formação de Professores. Esta questão, tão antiga quanto à memória grega, que pode ser marcada já a partir da Academia de Platão, onde a questão fundamental já emergia: o que e como ensinar o educador? Como formar aquele que terá como função formar outros indivíduos? (MONTEIRO. CUPOLLILO 2011, p.10).

Frente ao exposto, podemos entender que trabalhar com a dança em uma perspectiva de formação humana - que deve mobilizar aspectos intelectuais, afetivos, sociais além do motor - ainda se constitui um desafio para muitos educadores.

Com a intenção de refletirmos sobre as questões apresentadas, em especial sobre a formação docente, realizamos um levantamento dos trabalhos de iniciação científica com a temática dança

realizados por estudantes do curso de Educação Física e os classificamos conforme as dimensões: Culturais do movimento humano, Técnico-instrumental e Didático-pedagógico com o intuito de verificar em qual dimensão do conhecimento especifico da Educação Física a dança tem maior predominância cientifica na formação docente.

Como fonte para o desenvolvimento da pesquisa delimitamos os anais dos Encontros Anuais de Iniciação Cientifica - EAIC, das Universidades Estaduais do Paraná. Ressaltamos que as produções cientificas são importantes para o estudo por considerarmos que a formação universitária se efetiva pelo tripé ensino, pesquisa e extensão. (PINHO, 2017). No que se refere especificamente a pesquisa, entende-se que a qualidade do ensino superior está atrelado a produção cientifica dos docentes e dos discentes, tanto que para incentivar a pesquisa acadêmica são oferecidas bolsas de Iniciação Científica (IC) por agências de fomento. No Portal do CNPq, na normatização reformulada de 2006, (RN-017/2006) que trata de bolsas por quotas no país (anexo II) podemos verificar que a iniciação científica tem por finalidade: "Despertar vocação científica e incentivar talentos potenciais entre estudantes de graduação universitária, mediante participação em projeto de pesquisa, orientados por pesquisador qualificado[175]." Pensando, também, na importância das pesquisas e extensão na formação universitária e, consequentemente profissional, de sujeitos que atuem socialmente direcionados pelo conhecimento, o Plano Nacional de Graduação (PNG) de 1999 - aprovado pela diretoria executiva do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação (ForGRAD), no ano de 2000 - mostra que: "Este processo requer domínio da evolução histórica da respectiva ciência, domínio dos métodos e linguagens que geraram seus distintos contornos, o diálogo com os "clássicos" respectivos." (PNG; ForGRAD, 1999, p.12). Considerando que a construção do conhecimento significativo requer longo tempo de duração, a iniciação científica se torna de extrema importância neste processo, pois quanto mais cedo os jovens tiverem contato com a pesquisa, mais cedo ocorrerá, de maneira significativa, transformações de seus pensamentos e o delineamento de sua futura identidade profissional.

Nesse sentido, as temáticas pesquisadas e apresentadas nos EAICs podem revelar o interesse dos professores em formação, assim como dos docentes orientadores, fato que pode delinear as perspectivas que a dança está sendo desenvolvida nos cursos de formação docente, o que contribuirá com o debate acerca da formação de professores de Educação Física.

[175]http://www.cnpq.br/web/guest/view/journal_content/56_INSTANCE_0oED/10157/100352?p_p_state=pop_up&_56_INSTANCE_0oED_page=%E2%80%A6

METODOLOGIA

A pesquisa, que se caracteriza como quantitativa e qualitativa conforme as indicações de Silva e Menezes (2005), tem como fonte os anais dos Encontros Anuais de Iniciação Cientifica (EAIC) do período de 2014 a 2018 das universidades estaduais do Paraná: Universidade Estadual do paraná (UNESPAR), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual do Centro do Paraná (UNICENTRO), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). A pesquisa se restringiu aos estudos realizadas por acadêmicos do curso de Educação Física.

A seleção dos trabalhos ocorreu por meio da localização da temática dança no título ou nas palavras-chave, em todos os trabalhos de Educação Física desses cinco anos pesquisados.

A classificação das pesquisas nas dimensões do conhecimento específico da Educação Física ocorreu por meio da leitura completa dos textos e análise com base Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Educação Física.

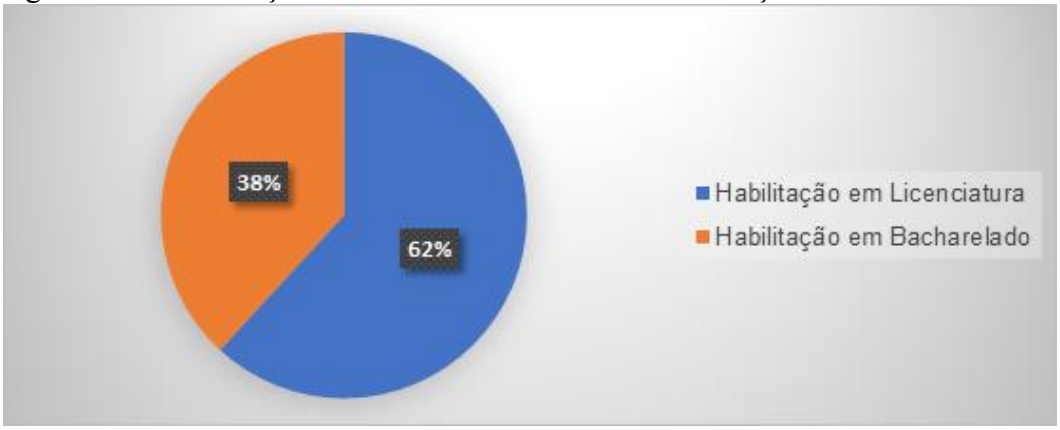
Os resultados são apresentados em quadros e figuras que trazem cálculos percentuais dos dados coletados, os quais direcionaram a análise teórica.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise dos anais dos Encontros Anuais de Iniciação Cientifica (EAIC's) das universidades estaduais do Paraná nos possibilitou encontrar 747 trabalhos oriundos da Educação Física no período de 2014 a 2018. Desse total, identificamos que 462 pesquisas são relacionadas aos conteúdos da licenciatura e 285 aos do bacharelado. Como alguns textos não trazem a identificação da habilitação, essa classificação ocorreu, primeiramente, por meio da separação dos trabalhos por universidades, pois nem todas oferecem as duas habilitações. Na sequência, os trabalhos oriundos das universidades que oferecem as duas habilitações foram classificados por meio de algumas palavras que se remetem as especificidades das habilitações. Para a licenciatura estabeleceu-se palavras como: ensino, educação, escola, formação escolar, docência, formação humana, cultura e identidade. Para bacharelado, palavras como: patologias, treinamento, suplementos, musculação, treinamento de pesos, tratamentos, variáveis, performance e variabilidades. Essas palavras e suas derivações foram

investigadas nos títulos, no resumo, nas palavras-chave e na introdução dos trabalhos. O resultado dessa classificação pode ser observado na figura n.01.

Figura 01. Classificação dos trabalhos conforme as habilitações licenciatura e bacharelado

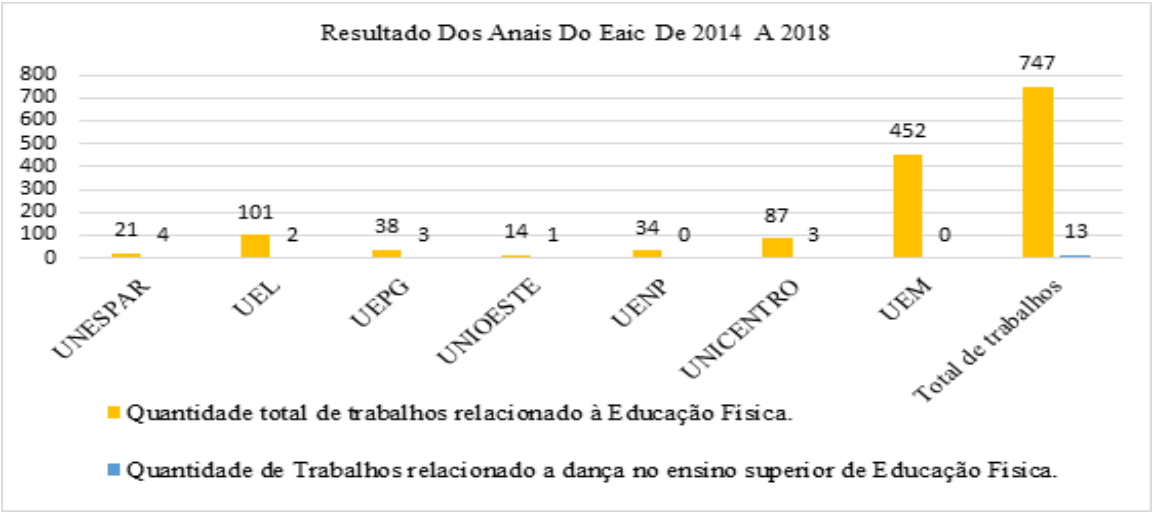


Fonte: Lima; Lóde Nunes, 2020.

Como podemos verificar na figura n. 01, 62% dos trabalhos se referem a licenciatura e 38% ao bacharelado. Esse maior número de trabalhos relacionados a licenciatura pode ser justificado pelo fato de as 7 universidades oferecerem essa habilitação, enquanto somente 5 oferecem o bacharelado.

Dos 747 trabalhos, apenas 13 tinham como objeto de estudo a dança. A distribuição dos trabalhos por universidades pode ser observada na figura n. 02.

Figura 2: Distribuição dos trabalhos com a temática dança por IES



Fonte: Lima; Lóde Nunes, 2020

Os 13 trabalhos que continham a temática dança, foram analisados e categorizados de acordo com as dimensões do conhecimento tendo como base resolução nº 7, de 31 de março de 2004 que em seu, Art. 1º institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Educação Física e estabelece orientações específicas de acordo com as definições das Diretrizes Curriculares Nacionais, para a formação de Docentes da Educação Básica. (CNE/CES nº 07/2004). Nessa resolução fica estabelecido que a instituição de Ensino superior é responsável pela organização curricular, associando os conhecimentos de formação específica e ampliada, "[...] definindo as respectivas denominações, ementas e cargas horárias em coerência como marco conceitual e as competências e habilidades almejadas para o profissional que pretende formar". (CNE/CES nº 07/2004, p.3). Esses conhecimentos são apresentados por dimensões, que conforme no § 2º do Art. 7º, nos mostra que:

> Estes são chamados de Dimensões do conhecimento e são divididos em Formação ampliada, representada pelas Dimensões: Relação ser humano-sociedade, Dimensão biológica do corpo humano, Dimensão da produção do conhecimento científico e tecnológico e Formação específica representada pelas Dimensões culturais do movimento humano, Dimensão técnico-instrumental e Dimensão didáticos-pedagógico. (CNE/CES nº 07/2004 p.3).

Foi estabelecido como recorte de categorização as dimensões de formação específica, ou seja: dimensão Cultural do movimento humano; dimensão Didático-pedagógica; e dimensão Técnico-instrumental. A categorização dos trabalhos conforme essas dimensões podem ser verificadas na figura. 03.

Figura 3: Classificação dos trabalhos com a temática dança de acordo com as dimensões de formação específica



Fonte: Lima; Lóde Nunes, 2020

Conforme observado na figura n. 03., dos 13 artigos que abordam a dança, 5 foram classificados como pertencentes a Dimensão Cultural do movimento humano; 5 a dimensão Didático-pedagógico; e 3 a dimensão Técnico-instrumental.

A classificação dos trabalhos ocorreu por meio do estudo de cada dimensão. Sobre a dimensão do conhecimento Didático-pedagógico podemos entender que se refere aos "[...] princípios gerais e específicos de organização e gerenciamento das inúmeras possibilidades de intervenção pedagógica" (SILVA E SOUZA, 2010, n.p.). Disciplinas como Didática, Metodologias de Ensino, Práticas Curriculares e Pedagógicas, Estágios, entre outras, podem representar essa dimensão.

> Didática, Educação Física adaptada, gestão e organização escolar, educação física na educação básica I, educação física na educação básica II, estágio supervisionado da EDF na educação infantil e ensino fundamental I, estágio supervisionado da EDF na educação infantil e ensino fundamental II, estágio supervisionado em educação física no ensino médio, práticas pedagógicas (carga horária incluída nas critérios práticos da disciplina). (: Didática, Educação Física adaptada, gestão e organização escolar, educação física na educação básica I, educação física na educação básica II, estágio supervisionado da EDF na educação infantil e ensino fundamental I, estágio supervisionado da EDF na educação infantil e ensino fundamental II, estágio supervisionado em educação física no ensino médio, práticas pedagógicas (carga horária incluída nas critérios práticos da disciplina). (VIEIRA, ZIMBRES, ARAUJO, 2009, p. 16)

A dimensão Técnico-instrumental é considerada, por Silva e Souza (2009, p.1), como constituinte das "[...] bases teóricas e metodológicas aplicadas no desempenho humano nas atividades físicas." Segundo Vieira, Zimbres, Araújo (2009), ela pode ser representada na matriz curricular dos cursos de Educação Física, pelas disciplinas que tratam de Anatomia Humana, Fisiologia,

Cinesiologia, Biomecânicas e Atividades Complementares como primeiros socorros, atividade física na terceira idade entre outros.

A Culturais do movimento humano é uma dimensão que congrega muitas discussões devido sua complexidade e possibilidades interpretativas. As Diretrizes curriculares da Educação Básica considera que o "[...] movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo." (SEED, 2019, p. 213). Ao trabalhar com a cultura corporal do movimento é necessário considerar a transmissão da cultura e, assim, entender que o passado permite maior compreensão do presente e projeções futuras. Para Bracht (2003) a cultura corporal do movimento deve considerar os pressupostos sócio filosóficos da educação crítica.

> [...] a análise cultural como o estudo de formas simbólicas deve considerar os "contextos e processos específicos e socialmente estruturados dentro dos quais, e por meio dos quais, essas formas simbólicas são produzidas, transmitidas e recebidas". Portanto, o movimentar-se e mesmo o corpo humano precisam ser entendidos e estudados como uma complexa estrutura social de sentido e significado, em contextos e processos sócio-históricos específicos. (BRACHT, 2003, p. 46)

Essa dimensão pode também ser representada na matriz curricular dos cursos de Educação Física por meio das disciplinas:

> Introdução aos estudos do lazer, ritmo e expressão, fundamentos e metodologia do ensino de ginástica, fundamentos e metodologia do ensino da dança, fundamentos e metodologia do ensino das lutas, fundamentos e metodologia do ensino do handebol, fundamentos e metodologia do ensino do futsal, fundamentos e metodologia do ensino do futebol, fundamentos e metodologia do ensino do basquetebol, fundamentos e metodologia do ensino do voleibol, fundamentos e metodologia do ensino do atletismo, fundamentos e metodologia do ensino da natação, fundamentos e metodologia do ensino da ginástica esportiva (artística e rítmica). (VIEIRA, ZIMBRES, ARAUJO, 2009, p. 17)

Para a classificação, conforme a abrangência de cada dimensão, os artigos foram analisados na integra, o que ocasionou uma categorização interna em cada dimensão referentes a: recorte temporal; fonte de pesquisa; área de impacto da pesquisa. Considerou-se como relações temáticas os principais assuntos/temas com que a dança foi relacionada/estudada/considerada; em recorte temporal considerou o tempo histórico tratado na pesquisa; a fonte se refere a opção de material utilizado na realização da pesquisa; e na área de impacto da pesquisa buscou-se entender em que instancia da sociedade o estudo poderia trazer benefícios.

Quadro 1: Categorização dos trabalhos da dimensão da cultura do movimento humano

	Relações temáticas	**Recorte temporal**	**Fonte**	**Área de impacto da pesquisa**
Artigo 1	Dança Educação Corpo	Séculos XIX-XX	Imagética	Educação
Artigo 2	Dança Corpo	Idade Média	Imagética	Educação
Artigo 3	Dança Corpo	Idade Média e Renascimento	Imagética	Educação
Artigo 4	Dança Formação Humana	Idade Média	Imagética	Educação
Artigo 5	Dança Corpo	Tempo presente	Bibliográfica	Educação

Fonte: Lima; Lóde Nunes, 2020

Dentro da dimensão Culturais do movimento humano, as temáticas que foram abordadas conjuntamente com a dança foram corpo, educação/formação humana. Dos cinco trabalhos, quatro trouxeram o corpo como temática; e dois trouxeram a educação/formação humana como tema.

O recorte temporal dos estudos foi estabelecido, em sua maioria, em outros momentos históricos. Três estudos delimitaram a temporalidade na Idade Média, sendo que um desses estudos indicou Idade Média e Renascimento como unidade temporal. Os outros dois trabalhos foram situados na contemporaneidade, todavia um indicou os séculos XIX-XX, período que tem 200 anos de distância do tempo presente; e apenas um trabalho pesquisou a dança no tempo presente.

Como fonte principal dos estudos, quatro pesquisas foram desenvolvidas por meio de imagens e apenas um por meio de fontes bibliográficas.

Com relação a área de impacto social todos os trabalhos visam melhorias no campo da educação. É importante ressaltar que os cinco trabalhos classificado na Dimensão da Cultura do movimento humano foram realizados por acadêmicos do curso de Educação Física com habilitação em Licenciatura deixando clara a preocupação em entender os contextos históricos/sociais, por meio do estudos do passado, para entender o presente e pensar em possíveis soluções para o futuro.

Observa-se que dos cinco estudos, quatro são da mesma IES e foram desenvolvidos com a orientação do mesmo professor (a), o que pode justificar a similaridade entre as temáticas estudadas, os recortes temporais e as fontes de pesquisa. Esse fato evidencia a influência do professor/orientador

na formação acadêmica e o aspecto em que a dança será compreendida no estudo e, possivelmente, considerada pelo estudante, futuramente, em suas práticas pedagógicas.

Quadro 2: Categorização dos trabalhos da dimensão Didático-pedagógico

	Relações temáticas	**Recorte temporal**	**Fonte**	**Área de impacto da pesquisa**
Artigo 6	Dança (Ballet) Formação de professor Mercado de trabalho	Século XX	Documental	Mercado de trabalho
Artigo 7	Dança Práticas Pedagógicas	Século XX-XXI	Bibliográfica	Educação
Artigo 8	Dança Práticas Pedagógicas	Século XX-XXI	Bibliográfica	Educação
Artigo 9	Dança Práticas Pedagógicas Conhecimento Científico	Tempo presente	Documental	Pesquisas Científicas
Artigo 10	Dança (danças Folclórica) Síndrome de Down Inclusão	Tempo presente	Participante	Educação

Fonte: Lima; Lóde Nunes, 2020

Os trabalhos reunidos na dimensão Didático-pedagógico apresentam maior incidência da temática 'práticas pedagógicas', dos cinco trabalhos, três apresentam essa temática. Um dos trabalhos (n. 6) traz as temáticas formação de professores e mercado de trabalho tendo como objeto de estudo uma linguagem específica de dança, o *ballet*. Apesar dos cursos de Educação Física contemplarem várias linguagens dançantes, a formação em linguagens artísticas de dança, como o *ballet*, e o exercício da profissão requer graduação em dança ou registro[176] profissional autorizado pelo Sindicato dos Artistas e Técnicos de Espetáculos e Diversões (SATED). Assim, apesar de esse estudo ser oriundo da Educação Física seu objeto de estudo pertence a outra área do conhecimento. Outro trabalho (n.10), também, apresentou uma linguagem específica de dança, danças folclóricas relacionada com as questões de inclusão com recorte específico em síndrome de Down. No entanto,

[176] O registro profissional é emitido pela Delegacia Regional de Trabalho (DRT) nos termos dos artigos 6 e 7 da Lei 6533/78

de acordo com os PCNs as danças folclóricas são compreendidas como pertencente a cultura corporal e regulamentada como conteúdo da Educação Física (BRASIL, 1997).

O recorte temporal de todos os trabalhos foi a contemporaneidade, sendo dois no tempo presente e três compreendendo um passado próximo até o século atual (XX e XXI). Isso nos mostra que a preocupação dos pesquisadores que estudam as temáticas que estabelecem a dimensão Didático-pedagógico estão centradas na atualidade. As fontes principais indicadas para a realização das pesquisas foram, predominantemente, bibliográficas e documental, sendo dois trabalhos desenvolvidos com cada tipo de fonte. Apenas um trabalho indicou fonte participativa, que segundo Gil 2002, "[...] a pesquisa participante, assim como a pesquisa-ação, caracteriza-se pela interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas" (GIL, 2002, p.55).

Dos cinco trabalhos classificados nessa dimensão, quatro são oriundos da Licenciatura e apenas um do Bacharelado o que justifica a maior incidência de diálogo entre dança e práticas pedagógicas. As pesquisas em práticas pedagógicas apresentam grande preocupação com o ensino e aprendizagem no tempo presente, o que pode fundamentar o recorte temporal na contemporaneidade.

Com relação aos orientadores podemos verificar que dos cinco trabalhos apresentados, dois foram desenvolvidos com a orientação do mesmo professor (a), da mesma IES, mostrando a similaridade entre as temáticas estudadas, os recortes temporais e as fontes de pesquisa. Os outros três trabalhos pertencem a IES diferentes.

Quadro 3: Categorização dos trabalhos da dimensão técnico-instrumental

	Relações temáticas	**Recorte temporal**	**Fonte**	**Área de impacto da pesquisa**
Artigo 11	Dança Mercado de trabalho Atuação do professor	Tempo presente	Pesquisa de campo	Saúde
Artigo 12	Dança Deficiência Produção Cientifica	Tempo presente	Bibliográfica	Saúde
Artigo 13	Dança Doença Exercício Físico Qualidade de vida	Tempo presente	Bibliográfica	Saúde

Fonte: Lima; Lóde Nunes, 2020

Na dimensão Técnico-instrumental, observa-se que as temáticas tratadas em cada pesquisa não se repetem nas demais. A diversificação dos temas relacionados com a dança nos possibilita inferir que nessa dimensão as possibilidades de objetos de pesquisa são mais amplas do que nas outras dimensões. Todavia, essa mesma diversidade não está presente no recorte temporal, pois todos os trabalhos delimitaram a temporalidade no tempo presente, e nem na área de impacto da pesquisa que concentrou todos os trabalhos na área da saúde.

Dos três trabalhos classificados na dimensão Técnico-instrumental, dois eram do Bacharelado e um da licenciatura. O maior número de trabalhos do bacharelado nos possibilita entender a saúde como área de impacto, pois profissionais com essa habilitação irão atuar, geralmente, em acadêmicas ou em outros locais que têm como objetivo o condicionamento físico.

A diversidade dos temas pode ser compreendida pela própria amplitude da atuação do bacharel em Educação Física que, para atingir seus objetivos, não se limita a um rol de conteúdo específicos como acontece com os profissionais licenciados que em ambiente escolar devem cumprir com um conteúdo programático. Podemos relacionar ainda a diversidade de temas ao fato de todos os trabalhos serem desenvolvidos sobre a supervisão de orientadores diferentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa nos apresentou um quantitativo muito baixo de trabalhos com a temática dança, sendo que dos 747 trabalhos apenas 13 eram sobre a temática, resultando, 1,7% do total; de 462 trabalhos de licenciatura tivemos 10 artigos relacionado a dança resultando, 2,1% dos trabalhos da licenciatura; no bacharelado dos 285 trabalhos, três eram referente a dança totalizando 1,05% dos trabalhos. Esse resultado nos faz compreender que ainda há um longo caminho a seguir para a dança no âmbito cientifico, na área da Educação Física, indiferente da habilitação.

Partindo da premissa que dos 10 trabalhos da licenciatura 5 pertence a dimensão Didático-pedagógico que visa o ensino e aprendizagem e 5 a dimensão Culturais do movimento humano, com a perspectiva crítica sobre a cultura corporal, observamos um equilíbrio entre os resultados. Porém pensando que em uma dessas dimensões os trabalhos são representados por uma única IES e por um único professor/orientador (a), nos mostra que, a dança ainda sofre prejuízos em sua efetivação para

a formação integral. Em que o pensamento cartesiano ainda exerce uma forte influência nas formações de professores.

Muitas vezes, para o professor isso ocorre implicitamente pois também obtiveram uma formação com profissionais que tiveram suas experiencias pessoais e também foram submetidos a alguma formação acadêmica, ocorrendo um movimento circular, o que prejudica a evolução da dança como construção do conhecimento.

Ao consideramos a necessidade de, no tempo presente, a dança ser utilizada como ferramentas educativas mais ampla, voltada a formação integral do ser humano - perspectiva que se aproxima dos pressupostos da dimensão Cultura do movimento humano – entendemos que os professores em formação precisam serem submetidos a novas experiências.

REFERÊNCIAS:

BRACHT, V. **Educação física & ciências: cenas de um casamento (in)feliz**. 2.ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2003.

BRASIL, **Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno**, Resolução CNE/CP nº 7, de 18 de março de 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Graduação** – PNG. Brasília, 1999**.**

BRASIL**.** Ministério Da Educação. **Secretaria De Educação Básica**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base. Acesso em: 26 maio. 2019.

BRASIL. **Resolução Normativa nº 017 de 2006**. Estabelece as normas gerais e específicas para as modalidades de bolsas por quota no País. Disponível em: http://www.cnpq.br/view//journal_content/56_INSTANCE_0oED/10157/100352#rn17062. Acesso: 27 setembro de 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação física /Secretaria de educação Fundamental**. Brasília: MEC/ SEF, 1997.

CHAVES, I. S. **Filosofia e Corporeidade.** Niterói: Série Acadêmica, 2020. Não Paginado.

GARAUDY, R. **Dançar a Vida**. 4.Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARQUES, I. A. **Dançando na Escola**. São Paulo: Cortez, 2010.

MONTEIRO, A. J. J.; CUPOLLILO, A. V. **Formação de professores de Educação Física: diálogos e saberes.** 1. ed. Rio de janeiro: Outras Letras, 2011.

PINHO, M. J. **Ciência e ensino: contribuições da iniciação científica na educação superior.** Revista Avaliação, Campinas; Sorocaba, São Paulo, v.22, n. 03, p. 658-675, novembro, 2017.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. rev. Atual. Florianópolis: UFSC, 2005.

SILVA, O. N.; SOUZA, C. L. **A dimensão do conhecimento Técnico – instrumental nos cursos de formação em Educação Física Bahia.** Revista Digital, Buenos Aires; v.14, n.138, novembro, 2009.

SILVA, O. N.; SOUZA, C. L. **A importância da dimensão do conhecimento didático–pedagógico na formação dos cursos de Educação Física do Estado Bahia.** Revista Digital, Buenos Aires; v.14, n.140, janeiro, 2010.

STRAZZACAPPA, M.; MARANDI, C. **Entre a arte e a Docência: A formação do artista da dança**. Campinas, SP: Papirus, 2006.

VIEIRA, A. P; ZIMBRES, S. F.; ARAUJO, S. M. **Formação profissional em Educação Física: apresentando o novo projeto pedagógico da UFMA.** Revista Digital, Buenos Aires; v.14, n.129, fevereiro, 2009.

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001”

IV CONEPI
IV CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO & PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES
conepi.contatosempreendimentos.com.br
31/JUL e 1 e 2/AGO 2020
Evento 100% Online

NÍVEL DE (IN)SATISFAÇÃO CORPORAL DOS ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE JOÃO PESSOA- PB

[1] Santos, Vanderson Douglas Tavares
Centro Universitário Leonardo da Vinci (Uniasselvi)
profvandersondouglas@gmail.com

[2] SOARES, Ana Clara de Melo
Centro Universitário Leonardo da Vinci (Uniasselvi)
clara6soares@gmail.com

RESUMO

Este estudo pretendeu verificar o nível de (in)satisfação corporal dos estudantes de Educação Física da cidade de João Pessoa-PB. A amostra foi composta por 19 estudantes, do sexo feminino, com idades de 17 e 43 anos. Através de uma pesquisa descritiva, qualitativa e transversal, os dados foram coletados por meio de um questionário, com base na silhueta de Kakeshita 2009. Com os resultados obtidos, após a verificação dos níveis de (in)satisfação, conclui-se que houve uma alta prevalência de insatisfação corporal, onde 84% das estudantes estão insatisfeitas com a sua imagem corporal. As estudantes se apresentaram mais insatisfeitas, possivelmente pelo desejo de terem uma silhueta mais magra.

Palavras-chave: Satisfação corporal. Insatisfação corporal. Silhueta.

1. INTRODUÇÃO

A busca pelo corpo perfeito vem sofrendo alterações de acordo com o passar do tempo, logo essa busca vem aumentando significativamente. A mídia é uma grande influenciadora, de acordo com Vargas (2014, p. 74) “Atualmente, muitos setores da sociedade, principalmente a mídia, deixam explícitas discussões acerca do corpo e padrões estéticos que valorizam o corpo perfeito, com referência em um único padrão”. Segundo Chagas *et al* (2019, p. 71) “O padrão de beleza imposto pela mídia tem se destacado por exercer grande influência na formação da imagem corporal, ao estimular a valorização da magreza e do corpo perfeito”.

De acordo com Mataruna (2004, p. 01) “Imagem corporal é a figuração do próprio corpo formada e estruturada na mente do mesmo indivíduo, ou seja, a maneira pela qual o corpo se apresenta para si próprio”. Segundo Vargas (2014, p. 74) “A imagem corporal revela a percepção do corpo pelo próprio indivíduo, tratando-se de uma escolha e/ou opção caracterizada conforme sua personalidade e estado emocional”. A satisfação corporal de acordo com Tiggemann (2004 *apud* COELHO *et al*, 2012, p. 968) "Ao estudar imagem corporal de indivíduos em diferentes idades, concluiu que com o avançar da idade, a satisfação corporal tende a se estabilizar, não tendo significativa influência na vida dos indivíduos”. Logo, a insatisfação corporal segundo Damasceno *et al* (2005 *apud* PEREIRA e SOARES, 2015):

> A insatisfação corporal pode ser definida como a avaliação negativa em relação à própria aparência, insatisfação esta que se relaciona diretamente com a exposição de corpos bonitos pela mídia e tem determinado, nas últimas décadas, uma compulsão a buscar atividades físicas de cunho estético, com o intuito de se atingir uma morfologia ideal.

Silva *et al* (2017) menciona em seu estudo que estudantes de cursos, como (Nutrição, Estética e Educação Física) são profissionais que irão trabalhar de forma direta com o corpo e com o público, logo a preocupação com o corpo é um ponto que reflete na prática dessas profissões, pois é um fator no qual influencia os alunos e clientes.

Devido a essa preocupação com o corpo, esses estudantes começam a despertar um transtorno alimentar, afetando assim a saúde mental e física, que conforme Johnson e Wardle (2005 *apud* GUIMARÃES, 2018) relatam que alguns grupos têm maior probabilidade de desenvolver o transtorno alimentar, enfatizando aquelas pessoas que atuam em uma área que está vinculada com uma preocupação excessiva com o peso ou a forma corporal (modelos, atletas, estudantes de nutrição).

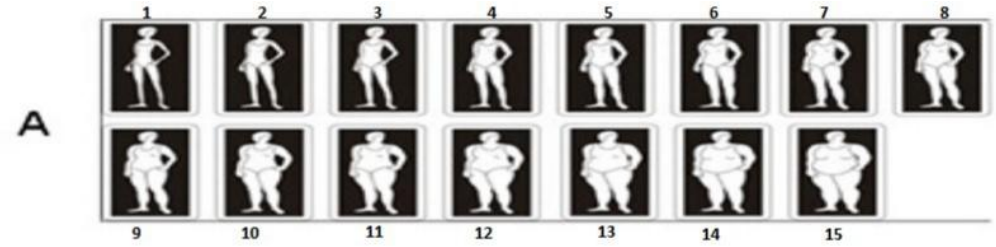
Miranda *et al* (2013) relata que estudos têm sido feitos no sentido de avaliar a insatisfação corporal em estudantes de Educação Física. Logo, em um estudo realizado por Silva, Saenger e Pereira (2011 *apud* MIRANDA *et al,* 2013) identificaram, nesta população, altas prevalências de insatisfação com a imagem corporal.

A busca pelo corpo perfeito está relacionada com a boa aparência, que é considerada um grande requisito para destacar-se no mercado de trabalho. Assim, é de grande relevância verificar a (in)satisfação da imagem corporal dessa população. Desse modo, o objetivo do presente estudo foi verificar o nível de (in)satisfação da imagem corporal em acadêmicos do curso de Educação Física

da cidade de João Pessoa- PB, através de um questionário para obter informações sobre o tema da pesquisa.

2 MÉTODO

2.1 Tipo do estudo



Trata-se de uma pesquisa descritiva, que de acordo com Gil (2010 *apud* NUNES, NASCIMENTO e LUZ, 2016, p. 146) "Entre as pesquisas descritivas, salienta-se aquelas que têm por objetivo estudar as características de um grupo: sua distribuição por idade, sexo, procedência, nível de escolaridade, estado de saúde física e mental etc".

Logo, a pesquisa quantitativa, segundo Thomas, Nelson e Silverman (2012 *apud* FRANK *et al*, 2013, p. 14) "[...] esta tende a enfatizar a análise, além dos métodos desta pesquisa quase sempre envolverem medidas precisas, rígidos controle de variáveis e análise estatística".

Por fim, a pesquisa transversal de acordo com Rouquayrol (1994 *apud* BORDALO, 2006, p. 05) "é o estudo epidemiológico no qual fator e efeito são observados num mesmo momento histórico e, atualmente, tem sido o mais empregado".

2.2 Participantes

A amostra foi composta por 19 acadêmicas de Educação Física do sexo feminino, com a faixa etária entre 17 e 43 anos de idade. A amostra foi composta por estudantes das universidades (Uniasselvi, UFPB, Uninassau, Unipê e Uniesp) localizadas em João Pessoa-PB. Para identificar a auto percepção da imagem de cada estudante, foi utilizado um questionário adaptado das escalas de

silhuetas de Kakeshita *et al* (2009), o mesmo foi respondido de forma voluntária, onde utilizou-se uma técnica de amostragem não probabilística.

A seleção da amostra ocorreu através de critérios de inclusão, onde deveriam ser estudantes de Educação Física, do sexo feminino, que estivessem devidamente matriculadas em alguma instituição de ensino superior e poderiam estar cursando qualquer período.

2.3 Instrumentos

As participantes da pesquisa responderam a um questionário que segundo Gil (1999 *apud* CHAER, DINIZ e RIBEIRO 2011, p.260) o questionário pode ser definido "como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc."

A pesquisadora brasileira Idalina Shiraishi Kakeshita diante do biótipo brasileiro, das diferenças de etnia, gênero, faixa etária, dos aspectos culturais e sócio-demográfico, adaptou uma escala de silhuetas. Logo, a escala de silhuetas escolhida para pesquisa foi a especifica para adultos, onde contém 15 figuras, diversas formas corporais, de acordo com o sexo (feminino ou masculino).

De acordo com Laus *et al* (2013 *apud* NICIDA e MACHADO, 2014) a escala de silhuetas deve ser escolhida a figura que melhor representa seu tamanho atual e após a figura que você gostaria de ter. Caso ocorra a seleção da mesma figura, o sujeito é considerado satisfeito com a sua silhueta. Quando a figura escolhida como "desejada" for maior do que a figura escolhida como "atual", constata-se que o sujeito quer aumentar o tamanho do seu corpo, quando for menor, o desejo é de diminuí-lo.

2.4 Procedimentos

A aplicação foi efetuada pela aluna pesquisadora individualmente em ambiente virtual pelo aplicativo google forms (o livreto com as medidas e perguntas demográficas). Foi enfatizado o caráter voluntário e a garantia do anonimato e sigilo da participação.

2.5 Análises dos dados

Com o fim de se atingir todos os objetivos antes descritos foram empregados o programa Excel 2013, onde foram realizadas estatísticas descritivas (média) e correlação de Pearson.

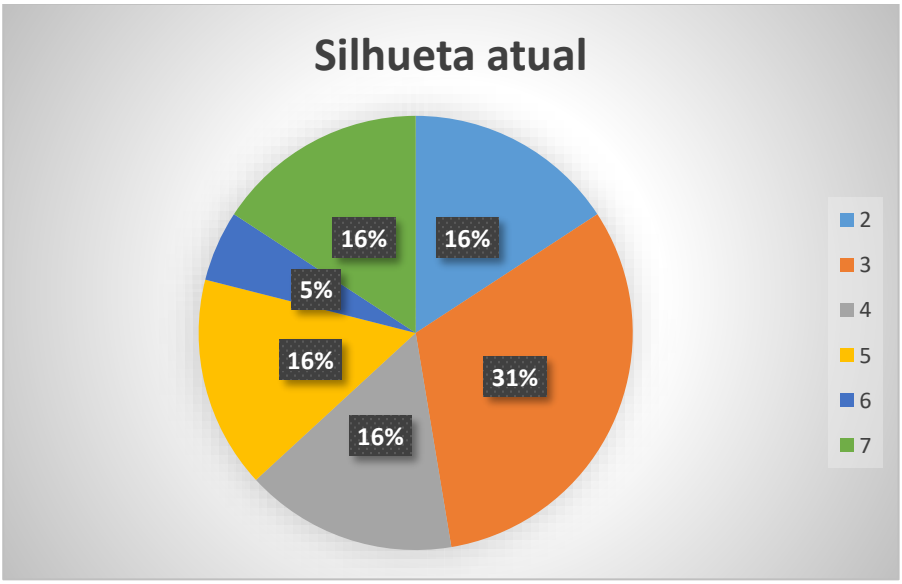
Os dados foram tratados mediante recursos da estatística descritiva, sendo que a relação entre a autopercepção e satisfação com a imagem corporal, nas variáveis analisadas, foram determinadas através do teste "T" de Student para amostras independentes. Estas relações inferenciais foram estabelecidas mediante os cálculos dos coeficientes de correlação simples de Pearson. O tratamento estatístico das informações foi realizado através do pacote estatístico computadorizado Statistical Analysis System - versão 3.0 – "SAS".

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

As escalas de silhuetas referem-se as figuras femininas e masculinas que são ditas como ideais ou mais atraentes. Tem como objetivo a percepção e interpretação corporal adequadas do próprio corpo. Para a auto percepção corporal a escala escolhida foi de Kakeshita, onde possui 15 figuras, que foi construída de acordo com o biótipo brasileiro, gênero, faixa etária, etnia e os aspectos culturais e sócio-demográficos.

Foi aplicado um questionário sobre a auto percepção corporal através de silhuetas, desenho no qual representa o perfil de uma pessoa. Participaram 19 estudantes do sexo feminino, com a faixa etária de 17 e 43 anos. Observou-se as silhuetas escolhidas que melhor representavam os corpos das voluntárias no momento, ou seja, as silhuetas que elas acreditavam que estavam, que mais se aproximavam do real. O questionário possibilita a avaliação da imagem que cada voluntária tem de si própria.

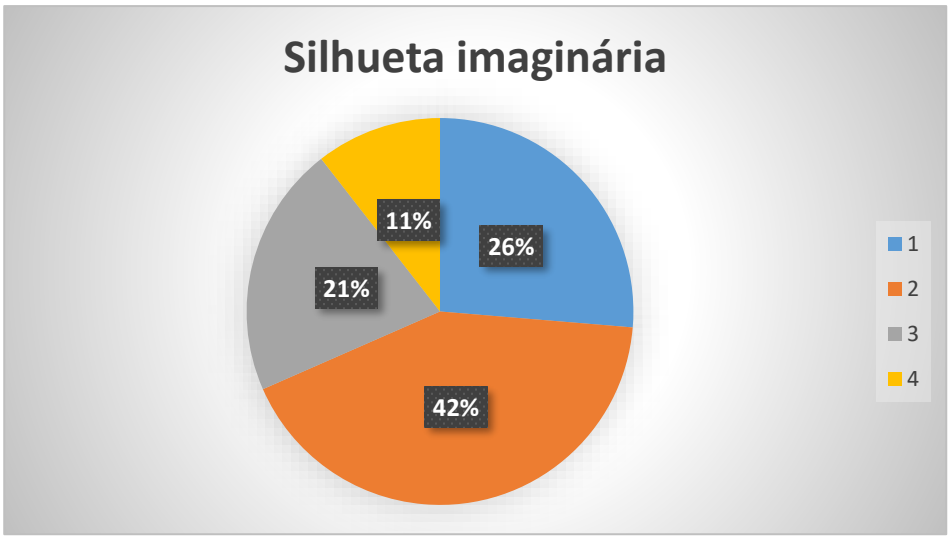
Gráfico 1



Ao analisarmos os dados, o resultado obtido expressa a auto percepção da imagem corporal das estudantes. Foi observado que referente a silhueta que as estudantes achavam que estavam no momento (real), 16% se classificaram com a silhueta (2), 31% dessas mulheres se identificaram com a silhueta (3), logo 16% dessa população com a silhueta (4), já 16% com a silhueta (5), 5% a silhueta (6) e por fim 16% se definiram com a silhueta (7). De acordo com as silhuetas escolhidas, verificou-se que as voluntárias tinham características diferentes. Sobre a imagem corporal, segundo Cash e Pruzinsky (1990 *apud* RECH, ARAÚJO E VANAT, 2010) se caracteriza como uma ilustração ou figura que se tem na mente do tamanho, imagem e forma do corpo. Laus, Moreira e Costa (2009) relatam que a percepção da imagem corporal revela que uma grande parte das mulheres estudadas indicam algum grau de distorção da própria imagem corporal, que independe do curso ou da área na qual vai trabalhar. Pode-se observar que as mulheres possuem um excesso de preocupação com a aparência, aumentando assim a insatisfação corporal. De acordo com Zenith *et al* (2012 *apud* VARGAS, 2014, p.74) “A percepção da imagem corporal pode ser considerada, muitas vezes, como resultado de distorções da própria imagem entendidas pelo indivíduo com um conflito entre o corpo real e o imposto pela sociedade”.

No questionário que foi aplicado sobre a auto percepção corporal das estudantes, uma das perguntas era referente a qual silhueta as estudantes desejavam ter no momento, caracterizada como ideal. Assim as mídias, principalmente a televisão e a internet, têm influído na divulgação e valorização do corpo perfeito (Frois, Moreira e Stengel, 2011). Logo, essas podem ser as razões das respostas das estudantes, supostamente elas podem ser influenciadas quanto o desejo da silhueta.

Gráfico 2



Diante dos resultados apresentados das silhuetas que as estudantes de Educação Física queriam estar no momento (ideal), observou-se que 26% das mulheres escolheram a silhueta (1), 42% a silhueta (2), já 21% optaram pela (3) e por fim 11% dessa população escolheram a silhueta (4). As silhuetas escolhidas são as que mais estão próximas dos padrões estéticos estabelecido pela mídia. Pois, segundo Dourado *et al* (2018) a todo instante em revistas, canais de televisão ou internet pode-se visualizar a associação do padrão do corpo perfeito. Em relação a busca pelo corpo perfeito, Santos e Mezzaroba (2013) relatam que essa busca ocorre com maior incidência no público feminino e também citam que essa busca pelo corpo perfeito está cada vez mais crescente, assim como a divulgação de fórmulas para alcançar esse corpo dito como perfeito e ideal, que é aceito pela sociedade. Além da mídia, televisão e revistas, Blowers *et al* (2003 *apud* DAMASCENO *et al,* 2005, p. 181) relatam que "A mídia, a família e os amigos condicionam os indivíduos a se exercitar, a cuidar de seus corpos, direcionando-os a desejos, hábitos, cuidados e descontentamentos com a aparência visual do corpo".

Sendo assim, levando as pessoas a insatisfação corporal. Diante disso, existe o fator da aceitação social, para você ser inserido em um grupo, para você pertencer a um determinado grupo social, se é necessário estar dentro dos critérios, encontrar-se magra, musculosa ou "sarada". Quando se trata de corpo, a cultura brasileira segundo Codo e Senne (2004 *apud* SANTOS e MEZZAROBA, 2013, p.01) dizem que:

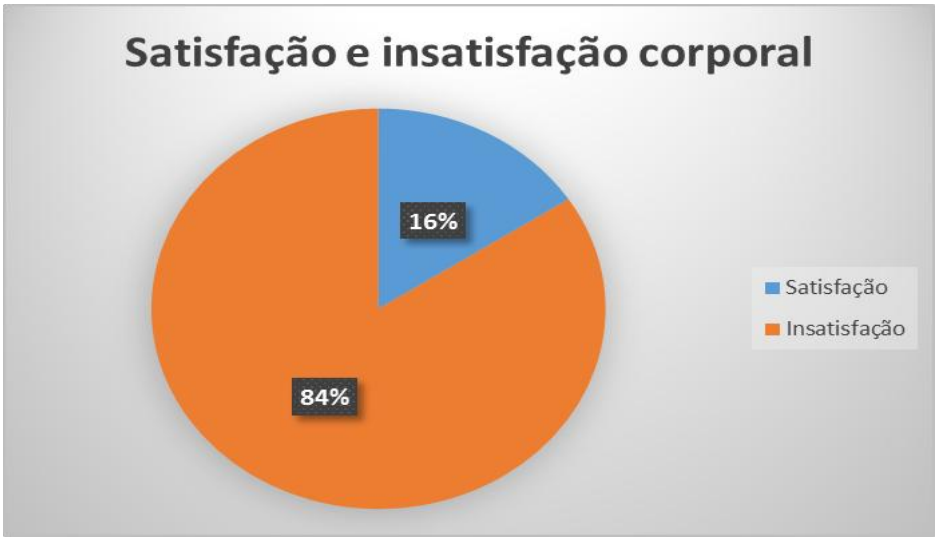
> o corpo é um meio de aceitação social, o padrão de corpo estabelecido pela sociedade está atrelado à corpolatria, ou seja, o culto ao corpo. e em busca dessa aceitação social, cada vez

> mais as jovens recorrem a mecanismos estéticos, formulas milagrosas, dietas “malucas”, para ficarem mais magras e “saradas”.

A ideia de corpo ideal imposta pela sociedade, leva as pessoas a se sentirem “obrigadas” a se enquadrarem nos padrões corporais, como modo de aceitação social. Juntamente com a mídia, que tem um grande poder de persuasão.

De acordo com os resultados apresentados das escolhas das silhuetas, verificou-se a satisfação e insatisfação corporal dessas estudantes de Educação Física. Pois através dos padrões estéticos impostos pela sociedade, padrões esses que ditam que para os corpos serem belos, devem ser magros ou musculosos e definidos, os indivíduos tem se preocupado excessivamente com a sua aparência e como a mesma é vista pelos outros. Contribuindo assim, para a existência de insatisfações corporais, visto que esses padrões são, muitas das vezes, inatingíveis, fazendo com que a população termine desencadeando diversos problemas, como ansiedade, depressão, distúrbios alimentares, impactando negativamente na saúde e qualidade de vida. Logo, segundo Silva, Saenger e Pereira (2011), os acadêmicos ao escolherem essa profissão, eles se veem associados a uma imagem de um corpo perfeito, como também hábito alimentares saudáveis, diante disso, pode-se haver um índice maior de insatisfação.

Gráfico 3



Por meio da análise dos dados, constatou-se que a prevalência da insatisfação corporal nas estudantes de Educação Física era bem maior que a satisfação. 16% encontravam-se satisfeitas ao fazer a sua autoperceção da imagem corporal, pois ao responderem sobre a silhueta que achavam que estavam no momento, que mais se aproximava do real e a que queriam estar, a que silhueta na qual desejavam (ideal), escolheram a mesma imagem (silhueta), caracterizando assim que estavam

satisfeitas com o seu corpo. Consequentemente, 84% dessa população encontravam-se insatisfeitas com a sua imagem corporal, pois escolheram imagens diferentes ao serem questionadas qual silhueta achavam que estavam no momento e a que desejavam ter.

Observou-se que em um um estudo realizado por Pereira e Soares (2015) com 22 estudantes de Educação Física, 13 mulheres e 9 homens, da Faculdade de Minas, localizada em Muriaé – Minas, foi relatado que 64% entre mulheres e homens encontravam-se insatisfeitos com a sua imagem corporal, logo 36% estavam satisfeitos, observou-se que o presente estudo atingiu uma porcentagem maior, apresentando 84% de estudantes insatisfeitas, consequentemente a porcentagem de satisfeitas foi menor. Apresentando assim, o percentual de estudantes insatisfeitos com a sua imagem corporal maior que o de satisfeitos, em ambos os estudos.

Em um estudo realizado por Silveira (2016) com 60 alunos de Educação Física, sendo eles 27 mulheres e 33 homens da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Verificou-se que 88,9% dos estudantes estão insatisfeitos com a sua imagem corporal, concluindo assim a prevalência da insatisfação. O percentual de insatisfação se assemelha com o do presente estudo, pois o índice de insatisfação é maior que o de satisfação.

Nilson *et al* (2013) realizaram um estudo na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) com 65 alunos, sendo 63% homens. Foi relatado que 48,8% dos homens e 37,5% das mulheres estavam satisfeitos com seus corpos, observou-se que 22% dos homens e 58,3% das mulheres gostariam de ter uma silhueta mais magra/fina e 29,3% dos homens e 4,2% das mulheres gostariam de ter uma silhueta mais forte/maior. Observa-se que o índice de insatisfação é superior ao de satisfação, corroborando com a presente pesquisa.

Rech, Araújo e Vanat (2010), realizaram um estudo na Universidade Estadual de Ponta Grossa no Paraná, participaram 294 acadêmicos, sendo 136 do sexo masculino e 158 do sexo feminino. Verificou-se que a insatisfação com a imagem corporal foi de 61,2%, demonstrando uma elevada prevalência de insatisfação com a silhueta atual. Observou-se que as mulheres apresentam o desejo de uma silhueta menor. Constata-se a semelhança com o presente estudo, onde a insatisfação corporal prevalece.

4. CONCLUSÃO

Concluímos assim que ao escolherem a silhueta que mais se identificavam no momento, que achavam que mais se aproximavam do real, foram escolhidas diversas, entre as 15 imagens, porém 31% dessas estudantes escolheram a imagem 3, sendo assim a imagem mais escolhida. Quanto a silhueta que desejavam ter no momento, a que se caracterizava ideal, a mais escolhida foi a de número 2, totalizando 42% da população do estudo.

De acordo com a análise dos dados da pesquisa, conclui-se que 84% das estudantes de Educação Física estão insatisfeitas com a sua imagem corporal, logo 16% encontram-se satisfeitas. Portanto, houve uma alta prevalência de insatisfação corporal. As estudantes se apresentaram mais insatisfeitas, possivelmente pelo desejo de terem uma silhueta mais magra.

Diante dos resultados obtidos, pode-se observar possíveis transtornos de imagem corporal, devido à alta prevalência da insatisfação corporal, logo recomenda-se que, medidas que melhorem os níveis de atividade física e a busca por hábitos alimentares mais saudáveis.

REFERÊNCIAS

BORDALO, Alípio Augusto. Estudo transversal e/ou longitudinal. **Revista Paraense de Medicina**, Belém, dez. 2006.

CHAER, Galdino; DINIZ, Rafael Rosa Pereira; RIBEIRO, Elisa Antônia. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Evidência**, n.7, p. 251-266, 2011.

CHAGAS, Larissa Meca et al. Percepção da Imagem Corporal e Estado Nutricional de Adolescentes. **Revista de Psicologia da IMED**, Rio Grande do Sul, n.2, p. 69-78, 06 mai. 2019.

COELHO, Fernanda Dias. Comparação da satisfação corporal entre praticantes de diferentes tipos de atividade física. **Motricidade**, Portugal, n.2, p. 964-969, 14 Set. 2012.

DAMASCENO, Vinicius Oliveira et al. Tipo físico ideal e satisfação com a imagem corporal de praticantes de caminhada. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**, n.3, jun. 2005.

DOURADO, Cláudia de Souza et al. Corpo, cultura e significado. ***Journal*** of ***Human Growth*** and ***Developmen,*** *n.2, p. 206-2012, jun. 2018.*

FRANK, Robson et al. Revista do curso de Educação Física da Unioeste: Análise da produção científica de 1999 a 2010. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Paraná, n.1, p. 11-24, jun. 2013.

FROIS, Erica; MOREIRA, Jacqueline; STENGEL, Márcia. Mídias e a imagem corporal na adolescência: O corpo em discussão. **Psicologia em Estudo**, Minas Gerais, n.1, p. 71-77, mar. 2011.

GUIMARÃES, Isabel Cristina Teixeira. Estado nutricional, avaliação de transtornos alimentares e autoimagem corporal em universitárias do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Obesidade, Nutrição e Emagrecimento**, São Paulo, n.70, p. 196-204, abr. 2018.

KAKESHITA, Idalina Shiraishi et al. Construção e Fidedignidade Teste-Reteste de Escalas de Silhuetas Brasileiras para Adultos e Crianças. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, n.2, p. 263-270, jun. 2009.

LAUS, Maria Fernanda; MOREIRA, Rita de Cássia Margarido; COSTA Telma Maria Braga. Diferenças na percepção da imagem corporal, no comportamento alimentar e no estado nutricional de universitárias das áreas de saúde e humanas. **Revista de Psiquiatria**, Rio Grande do Sul, n.3, p.192-196, 16 jul. 2009.

MATARUNA, Leonardo. Imagem Corporal: noções e definições. **Efdeportes**, Buenos Aires, n.71, abr. 2004.

MIRANDA, Valter Paulo Neves et al. Nível de atividade física e satisfação corporal em estudantes de Educação Física. **Revista Brasileira Ciência e Movimento**, Minas Gerais, n.2, p. 98-105, 20 jun. 2013.

NICIDA, Denise Pirillo; MACHADO, Kátia Souza. O uso de duas escalas de silhueta na avaliação da satisfação corporal de adolescentes: revisão de literatura. **Revista de Saúde, Meio Ambiente e Sustentabilidade**, n.2, dez. 2014.

NILSON, Gabriela. Espelho, espelho meu: um estudo sobre autoimagem corporal de estudantes universitários. **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**, Rio Grande do Sul, n.1, p. 112-120, jan. 2013.

NUNES, Ginete Cavalcante; NASCIMENTO, Maria Cristina Delmondes; LUZ, Maria Aparecida Carvalho Alencar. Pesquisa científica: conceitos básicos. **Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, fev. 2016.

PEREIRA, Débora Dornelas Gomes; SOARES, Priscila Gonçalves. Percepção da imagem corporal em grupo de estudantes de Educação Física. **Efdeportes**, Buenos Aires, n.202, 28 jan. 2015.

RECH, Cassiano Ricardo; ARAÚJO, Eliane Denise da Silveira; VANAT, Joyce Do Rocio. Autopercepção da imagem corporal em estudantes do curso de educação física. ***Revista Brasileira* de *Educação Física* e *Esporte,*** *São Paulo,* n.2, p. 285-292, jun. 2010.

SANTOS, Verônica Moura; MEZZAROBA, Cristiano. A percepção da imagem corporal: algumas representações de corpo na juventude. **Efdeportes**, Buenos Aires, n. 182, jul. 2013.

SILVA, Núbia Luzia N et al. Insatisfação e checagem corporal e comportamento alimentar em estudantes de Educação Física, Nutrição e Estética. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Minas Gerais, n.2, p. 99-106, 21 out. 2017.

SILVA, Tatiana Rodrigues; SAENGER, Guilherme; PEREIRA, Érico Felden. Fatores associados à imagem corporal em estudantes de Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, n.4, p.630-639, dez. 2011.

SILVEIRA, Mayra Gomes Barbosa. Avaliação da insatisfação com a imagem corporal de estudantes do curso de educação física da UFRN. 2016. 19 f. **Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) - Departamento de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Norte**, Natal, 2016.

VARGAS, Eliza Garonci Alves. A influência da mídia na construção da imagem corporal. **Revista brasileira de nutrição clínica**, Minas Gerais. 28 jan. 2014.

31/JUL e 1 e 2/AGO 2020
IV CONEPI
IV CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO & PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES
conepi.contatosempreendimentos.com.br
Evento 100% Online

CARACTERÍSTICAS DO DESENVOLVIMENTO DA FORÇA MUSCULAR DE ESCOLARES DO SEXO MASCULINO NA CIDADE DE JOÃO PESSOA

SANTOS, Vanderson Douglas Tavares
Centro Universitário Leoardo da Vince (Uniasselvi)
Profvandersondouglas@gmail.com

Rafaela França da Silva
Centro Universitário Leoardo da Vince (Uniasselvi)
Francarafaela22@gmail.com

RESUMO

A força muscular que é um dos atributos do ser humano, é umas das capacidades motoras mais importantes, e o comprometimento dela, pode impedir a execução de atividades básicas do dia a dia. Neste sentido, objetivou-se compreender, comparar e correlacionar como as características da força muscular de escolares do sexo masculino se manifesta de acordo com a faixa etária do desenvolvimento humano e motor, analisando essa situação através da dinamometria, e verificando se existe diferença discrepante entre os entrevistados. Para coleta desses dados, foi realizado o teste de preensão palmar, sendo utilizado o equipamento dinamômetro manual do modelo (DN1010) da marca Sanny. A amostra deste estudo envolveu um grupo de crianças da faixa etária de 8 a 12 anos, sendo elas, regularmente matriculadas no ensino fundamental de uma escola pública da cidade de João Pessoa/PB. Para seleção da amostra, as crianças deveriam estar em boas condições de saúde, não possuir nenhum comprometimento físico que as impedissem de realizar os testes e participarem da avaliação voluntariamente. A normalidade dos dados da força de preensão palmar, é um parâmetro importante para análise clínico funcional da mão, principalmente em crianças com idade pré-escolar, pois a descoberta precoce serve de parâmetros de intervenção nas aulas de educação física.

Palavras-chave: Desenvolvimento Motor. Atividade Física. Força muscular. Importância.

1. INTRODUÇÃO

Arraz (2018), fala da Importância da atividade física na infância para o desenvolvimento da criança como um todo, ressaltando ainda, a importância da atividade física na escola como um fator de grande destaque para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, e assim eles possam traçar suas próprias metas, conhecer suas potencialidades e limitações.

Para Freire (1997), a atividade física também pode favorecer o desenvolvimento intelectual, o convívio social da criança e do adolescente, além de exercer um importante papel no desenvolvimento escolar assim como, a manutenção da saúde de modo geral, pois para ele a criança deve ser estimulada a pensar e ter consciência da ação que está executando.

A prática do movimento nas séries iniciais é um caminho para que a criança compreenda melhor suas habilidades e consiga adaptá-las a outras atividades dentro e fora da escola. Não se pode negar a importância de o aspecto motor ser trabalhado no decorrer da infância do ser humano, pois ele será determinante no processo de desenvolvimento da criança e de capacidades isoladas. A determinação das finalidades e objetivos da educação é o ponto de partida de qualquer análise da prática (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Para Pereira (2016), um bom nível de desempenho motor e de aptidão física está diretamente relacionado a saúde da criança e do adolescente, e consequentemente a uma menor probabilidade de adquirir doenças cardiovasculares. A infância e a adolescência têm importante papel para que o indivíduo desenvolva com adequação seus estágios de desenvolvimento (MALINA, 2009).

Conforme definiu Gallahue (2005), a prática de atividade física com auxílio do esporte está diretamente ligada ao desenvolvimento cognitivo do adolescente e suas capacidades funcionais pois, está é uma das fases mais importantes devido a sensibilidade de diversas transformações físicas que se encontram nesse período da vida como, a puberdade.

Segundo Alano e colaboradores (2012), as crianças e adolescentes realizam cada vez menos atividade física em seu dia-a-dia, e como consequência desse processo verifica-se que a aptidão física se situa em níveis preocupantes. Destacam ainda que um nível de atividade física abaixo do ideal, em relação à intensidade, duração, periodicidade, gasto energético, entre outros, indicam uma crescente inatividade física e aumento de diversas morbidades, além de repetir esse comportamento na idade adulta. A força, que é uma das capacidades físicas, precisa ser desenvolvida de acordo com as fases de desenvolvimento motor. Durante o processo de crescimento e desenvolvimento da criança e do adolescente, os indivíduos passam por uma série de transformações corporais ao longo de toda vida, essas modificações ocorrem devido aos processos maturacionais que os envolvem (GALLAHUE, 2005).

Para Carvalho & Carvalho (1996), a força muscular é uma variável importante para o ser humano, pois sem ela a execução de atividades diária é comprometida, já que toda a ação do ser humano há uma força aplicada. A força pode parecer um conceito abstrato se não for contextualizado. No caso dos adolescentes, precisam de força para desempenhar as tarefas básicas do dia-a-dia, sendo necessária para manter uma determinada postura e possibilitando que realizem as tarefas sem prejuízo do seu equilíbrio biológico, psicológico e social (BARROS, 2007).

Um dos objetivos da Educação Física refere-se à dotação, na população escolar, de uma condição física que lhes sirva de suporte ao desempenho das tarefas quotidianas. Este objetivo identifica-se genericamente com os conceitos de saúde e aptidão física e só podem ser plenamente concretizados se as aulas de Educação Física consubstanciarem atividades práticas dirigidas nesse sentido (CARVALHO, 1993).

Portanto, objetivou-se compreender, comparar e correlacionar como as características da força muscular de escolares do sexo masculino se manifesta de acordo com a faixa etária do desenvolvimento humano, analisando essa situação através da dinamometria, e verificando se existe diferença discrepante entre os entrevistados.

2. MÉTODO

2.1 Tipo do estudo

Essa pesquisa possui um caráter descritivo, transversal e quantitativo, uma vez que procura analisar a frequência de ocorrência de um fenômeno e o transversal quando amostras de sujeitos de diferentes grupos etários são selecionadas para proporcionar a avaliação dos efeitos de maturação. (THOMAS E NELSON 2012).

2.2 Participantes

A amostra deste estudo envolveu 48 participantes sendo estes crianças com idades entre 8 e 12 anos, regularmente matriculadas no ensino fundamental em uma escola pública da cidade de João

Pessoa. As crianças deveriam se encontrar em boas condições de saúde, não possuir nenhum comprometimento físico que os impedissem a execução do teste e participarem da avaliação voluntariamente.

2.3 Instrumentos

Para avaliação da força muscular foi utilizado o dinamômetro manual do modelo (DN1010) da marca Sanny, antes da realização do teste foi solicitado que a criança retirasse todo tipo de acessórios dos membros superiores como relógios, anéis, pulseiras etc. A análise da força muscular foi feita em ambas as mãos, direita e esquerda, onde cada criança teve direito a três tentativas com intervalos de 1 minuto.

2.4 Procedimentos

No primeiro momento foi feito o contato com a escola, onde foi apresentada a proposta, os responsáveis e as crianças foram comunicadas sobre os procedimentos para participação do teste, as avaliações foram realizadas pela aluna pesquisadora individualmente no turno da manhã em uma sala reservada para a realização das avaliações. Foi enfatizado o carácter voluntário e garantia do anonimato e sigilo da participação.

Os alunos eram encaminhados pelo professor de educação física em duplas e durante a realização dos testes teve-se todo o cuidado necessário para que as crianças não fossem submetidas a nenhum tipo de estresse físico ou mental, que viesse alterar a análise dos teste aplicado, a análise estatística foi catalogada no Excel 2010.

A criança era posicionada na posição ortostática, segurando o dinamômetro, que estava com os ponteiros na escala zero, na Iinha do antebraço, ficando este paralelo ao eixo longitudinal do corpo, solicitamos a criança que pega-se a barra de tração do aparelho com as quatro últimas falanges distais e com a porção distal do metacarpo na barra de apoio solicitamos que a mesma realizasse a tração do instrumento e então é apertada entre os dedos e a base do polegar, durante a execução da preensão manual, o braço deve permanecer imóvel (*CANADIAN SOCIETY FOR EXERCISE PHYSIOLOGY* –

CSEP, 1998). As crianças foram instruídas pela aluna avaliadora durante todo o teste, e corrigidos quando necessário.

2.5 Análises dos dados

Com o fim de se atingir todos os objetivos antes descritos foram empregados o programa Excel 2013, onde foram realizadas estatísticas descritivas (média) e correlação de Pearson. Os dados foram tratados mediante recursos da estatística descritiva, as variáveis analisadas foram a partir da realização do teste de normalidade e homogeneidade e realização de média. Estas relações inferenciais foram estabelecidas mediante os cálculos dos coeficientes de correlação simples de Pearson. O tratamento estatístico das informações foi realizado através do pacote estatístico computadorizado *Statistica Analysis System* - versão 3.0 – "SAS".

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como análise dos dados sobre a força de preensão palmar- (Dinamometria), contamos com uma amostra de 48 estudantes do sexo masculino com idades variadas entre 8 e 12 anos, regularmente matriculadas em uma escola pública da cidade de João Pessoa/PB. Para a coleta desses dados foi feito o teste de preensão palmar, sendo utilizado o dinamômetro manual do modelo (DN1010) da marca Sanny.

Com a análise dos dados da pesquisa sobre desenvolvimento e níveis de força foi verificado a normalidade dos dados, depois de feito a análise estatística verificou-se, conforme a tabela 1, que a média da força muscular deste determinado grupo tem uma prevalência de 16,1±5,2 para a força dominante e 15,1±5,4 para não dominante. Sendo este resultado considerado adequado para suas faixas etárias, não havendo diferenças significativas que possam comprometer as atividades básicas e essenciais do seu dia a dia.

Tabela 1. Análise de Força de escolares do sexo masculino

Variável	Din-E	Din-D

	Média±DP	15,1±5,4	16,1±5,2

Legendas: DIN-E: Dinamometria Preensão Manual Esquerda; DIN-E: Dinamometria preensão Manual Direita

Em um outro estudo realizado por Moura (2008) para verificar a força da preensão palmar ao longo do desenvolvimento humano de 600 crianças de ambos os sexos, avaliados aleatoriamente em diferentes ambientes públicos na cidade de Brasília/DF como shopping center, escolas, parques, entre outros lugares, com indivíduos pesquisados em idade escolar e faixa etária similar a pesquisa atual, tiveram resultados inferiores com relação ao da pesquisa vigente, pelo provável motivo que os investigados não possuíam hábitos tão saudáveis quanto os que se idealiza para uma vida e desenvolvimento motor ideal, que esse padrão é possivelmente prejudicado por algumas condutas não ideais como alimentação desregrada, destinar grande parte do seu tempo para jogos virtuais, não praticar atividade física, entre outros. Obtendo como consequência para esses indivíduos também, um desenvolvimento das capacidades físicas mais lento, devido à falta de estímulos externos, diferente daqueles que tem essa interação com o meio, que são ativos fisicamente, possuem educação física escolar, que praticam esportes, que fazem atividades externas, e com aspecto nutricionais adequados, esses estão mais propensos a se desenvolverem mais rapidamente e de forma melhor, com padrões e movimentos motores mais refinados.

Shigunov e Pereira (1993) falam dos benefícios da iniciação esportiva na escola com caráter educativo sendo fundamental no desenvolvimento das capacidades físicas. Partido desse princípio, Libânio (1994) entende que os conteúdos são o conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagógica e didaticamente, tendo em vista a assimilação ativa e aplicação pelos alunos na sua prática de vida, ou seja a prática de atividades físicas estimuladas através de conteúdos adaptados para a realidade do aluno, pode ser um forte estimulo para que esse aluno pratique atividade na infância, e consequentemente leve esse habito para a vida, contribuindo para o desenvolvimento dos estágios de maturação e de suas aptidões físicas.

Ainda no mesmo estudo realizado com as 600 crianças e adolescente para verificar a força muscular em adolescentes com faixa etária entre 10 e 19 anos, e média de idade entre 15,46±1,69, observou-se um aumento da força muscular no teste de preensão palmar, com as progressões das fases de desenvolvimento humano. Em outro estudo que foi verificado a força muscular de 89 crianças e concluiu que já é esperado um aumento de força entre os jovens de acordo com o avanço dos seus estágios de desenvolvimento Pinto (2016 *apud* DOBROWOSKI *et al, 2018).*

Os dados da presente pesquisa se coincidem com o estudo realizado por Ferreira *et al* (2001) com crianças de faixa etária entre 8 e 10 anos de idade, onde verificou-se que a força de preensão palmar dominante se sobressai em relação a não dominante. Mesmo não havendo diferenças significativas, que possam comprometer o movimento desses estudantes, vale ressaltar que, a prática regular de atividades físicas são fatores essenciais para o desenvolvimento motor adequado, principalmente com relação ao desenvolvimento da força, já que a educação física é um dos parâmetros essenciais que deve selecionar conteúdos que comtemple o desenvolvimento da aptidão, relacionada a saúde e ao desempenho (PARAMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1998).

Com base nos estudos de Medeiros *et al* (2010) para comparar a força de preensão palmar do membro dominante e não dominante de atletas de judô de diferentes idades, verificou-se que a média foi 14,16±3.8 para a força dominante de crianças com idade média de 10 anos e o valor de 12,85±4.2 para a força não dominante, esses valores apresentam-se inferiores aos da presente pesquisa em ambas as forças, dominante e não dominante. A fraqueza ou a redução dessa força pode criar uma variedade de problemas, interferindo diretamente no desempenho funcional ocupacional do indivíduo. Por tanto, é através da avaliação da força muscular, que podemos determinar compensações ao realizar o movimento, fazendo a prescrição correta dos exercícios (BROWN; WEIR, 2001).

Colaborando com os dados da presente pesquisa Silva *et al* (2011) em um estudo realizado para verificar o desempenho motor de crianças e adolescentes, utilizando o teste de dinamometria manual, verificou-se que os mesmos apresentaram uma discreta vantagem nos níveis de força a partir dos 10 anos de idade, a partir daí os meninos aumentam progressivamente os ganhos de força muscular até o final da puberdade. A força muscular deve variar da criança até o adolescente conforme o estágio de maturação, os aspectos ambientais, nutricionais, os fatores biológicos determinantes da força, o estado de saúde, podem interferir na dimensão da força muscular (BEUNEN; THOMIS, 2000).

Dessa forma, entendemos que as capacidades físicas, em especial, a força, necessita de um estímulo externo para ser desenvolvida, sendo assim, a educação física escolar ocupa um lugar muito importante, sendo responsável por ofertar estímulos adequados a cada fase e nível de desenvolvimento, trazendo benefícios aos praticantes e ajudando no aperfeiçoamento das aptidões físicas e no desenvolvimento motor não apenas das crianças, mas de todo indivíduo, pois as mudanças corporais acontecem ao prolongar da vida.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da pesquisa apontam que as crianças e adolescentes apresentaram nível de força muscular dentro da média, não sendo encontrados valores significativos que pudessem comprometer o desenvolvimento motor dos escolares. Também foi identificado que a força de preensão palmar aumenta com o

avanço da idade, principalmente em adolescentes na fase da puberdade. Identificou-se que, na maioria dos estudos realizados pelos mais variados autores, a força da mão dominante se sobressai em relação a não dominante. A presente avaliação pode favorecer o entendimento do processo de desenvolvimento motor das crianças, permitindo que os profissionais envolvidos na área da educação física consigam avaliar e intervir no desenvolvimento dos alunos, por meio da adequação das atividades. Assim, é possível sugerir que novos estudos sejam conduzidos de forma, a avaliar a qualidade das atividades motoras propostas no ambiente escolar e seu relacionamento com o desenvolvimento motor.

Sendo assim, a prática esportiva na infância, como também a educação física escolar, oferece experiências de movimentos adequadas ao nível de crescimento e desenvolvimento, a fim de que a aprendizagem das habilidades motoras seja alcançada. Neste sentido, os estudantes precisam de estímulos externos contínuos e gradativos, para que o desenvolvimento motor esteja sempre se aperfeiçoando e levando o indivíduo a independência motora.

REFERÊNCIAS

ALANO, V. R.; SANTOS, A. P. M.; PIMENTA, R. A.; WEISS, S. L. I.; Rosa Neto, F. **Aptidão física e motora em escolares com dificuldades na aprendizagem**. Revista Brasileira Ciência e Movimento. Vol. 19. Num.3. p. 69-75. 2012.

ARRAZ, Fernando Miranda. **A Importância da Atividade Física na Infância**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 03, Ed. 08, Vol. 01, pp. 92-103, agosto de 2018.

BARROS, C. (2007). **Força muscular em crianças órfãs por aids.** Dissertação apresentada para obtenção do grau de mestre. São Paulo: Universidade de São Paulo.

BERGMAN, Gabriel Gustavo et al. **Aptidão física relacionada à saúde de crianças e adolescentes do Estado do Rio Grande do Sul**. Revista Perfil, Porto Alegre. Vol. 7, n. 7 (2005), p. 12-21, 2005

BEUNEN, G.; THOMIS, M. Muscular strength development in children and adolescents. **Pediatric Exercise Science,** Champaign, v.12, p. 174-97, 2000.

BROWN, L. E.; WEIR, J. P. ASEP procedures recomendation I: accurate assessment of muscular strength and power. Journal of exercise physiology online, Duluth, v. 4, no. 3, p. 1-21, 2001

CARVALHO, C. (1993). **Desenvolvimento e treinabilidade da força em jovens em fase pubertária. Estudo em alunos do 8º ano de ambos os sexos em escolas de Vila Real.** Dissertação apresentada para obtenção do grau de doutoramento. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

CARVALHO, C; CARVALHO, A. **A Força em crianças e jovens: o seu desenvolvimento e treinabilidade**. Livros Horizonte, 1996.

COLETIVO DE AUTORES**. Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992

DOBROWOSKI, Marcelo. A maturação Biológica, Aptidão Física e crescimento: Estudo de jovens escolares, Praticantes de Futsal do sexo Masculino, com idades entre 11 e 15 anos. **REV. Brasileira de prescrição e fisiologia do exercício.** São Paulo. V.12. n 72. P.247-255. Mar/abril 2018

FERNANDES FILHO, José **A Prática da Avaliação Física**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Shape, 2003.

FREIRE, João Batista. **Educação de Corpo Inteiro**: Teoria e Prática da Educação Física (Pensamento e ação no magistério). São Paulo: Scipione, 1997.

FLECK, Steven J.; KRAEMER, Willian J. **Fundamentos do Treinamento de Força Muscular.** Porto Alegre: Editora Arte Médicas Sul Ltda. 2 ed. 1999. 19-200-201p.

FERREIRA, Andréa Campos de Carvalho et al. Força de preensão palmar e pinças em indivíduos sadios entre 6 e 19 anos. **Acta Ortopédica Brasileira**, v. 19, n. 2, p. 92-97, 2011.

GALLAHUE, D. L; OZMUN, J. C. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. 1. Ed. São Paulo: Phorte, 2001.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J.C., **compreendendo o Desenvolvimento Motor**. Phort Editora, Terceira Edição, 2005.

GAYA A. Projeto esporte brasil. **Manual de aplicação de medidas e testes, normas e critérios de avaliação**. Porto Alegre; 2009.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MALINA, R.; BOUCHARD, C. **Growth, maturation, and physical activity.** Champaign: Human Kinetics, 1991.

MEDEIROS, R. S. et al. **Comparação da força de preensão palmar do membro dominante e não dominante de judocas de diferentes idades**. Rev. Digital, v. 15, p. 146, 2010.

MOURA, P.M.L.S **Estudo da força de preensão palmar em diferentes faixas de desenvolvimento humano**, 2008. Dissertação para obtenção do título de Mestre no programa de Pós-graduação strictu sensu, da faculdade de ciências da saúde, da cidade de Brasília.

PARÂMENTROS CURRICULARES NACIONAIS: Educação física/secretária de educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF,1998.
Pereira, D.F. (2016). **Relação entre atividade física e depressão em idosos**: uma revisão da literatura. Corpoconsciência, 20, 3, 22-28.

Pinto, V. C. M. **Influência da maturação nas qualidades físicas e marcadores hormonais através de diferentes protocolos de avaliação**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Brasil. 2016.

SILVA, Simonete; BEUNEN, Gaston; MAIA, José. Valores normativos do desempenho motor de crianças e adolescentes: o estudo longitudinal-misto do Cariri. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 25, n. 1, p. 111-125, 2011.

SHIGUNOV, Viktor; PEREIRA, Vanildo Rodrigues. **Pedagogia da educação física**: o desporto coletivo na escola. São Paulo: IBRASA, 1993.

THOMAS, JERRY R; NELSON, JACK K; SILVERMAN, STEPHEN J. **Métodos de Pesquisa em Atividade Física.** 6. Ed. Porto Alegre. Artmed, p.478, 2012.

31/JUL e 1 e 2/AGO 2020
IV CONEPI
IV CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO & PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES
conepi.contatosempreendimentos.com.br
Evento 100% Online

QUALIDADE DO SONO EM PRATICANTES DE MUSCULAÇÃO ENTRE AS IDADES DE 20 A 30 ANOS DO SEXO MASCULINO, NO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA - PB

SILVA, Gabriel Guedes da
Graduando em Bacharelado em Educação Física
Centro Universitário Leonardo da Vinci - UNIASSELVI
gabrielguedesdsilva@gmail.com

SANTOS, Vanderson Douglas Tavares
Especialista em Libras
Centro Universitário Leonardo da Vinci - UNIASSELVI
profvandersondouglas@gmail.com

RESUMO

Este estudo foi realizado com o objetivo verificar a qualidade e padrões do sono, em relação a praticantes de treinamento resistido do sexo masculino na cidade de João Pessoa/PB. A população pesquisada foi a de praticantes de musculação entre as idades de 20 a 30 anos do sexo masculino residentes no município de João Pessoa/PB. Para atender a essa demanda a amostra foi composta por 44 participantes, escolhidos de modo aleatório e por conveniência, sendo de característica não probabilística. A coleta de dados foi realizada com a aplicação de questionário o Índice de Qualidade do Sono de Pittisburg (PSQI), desenvolvido por Buysse *et al*. (1989), versão adaptada em português e validado por Bertolazi *et al.* (2011). O questionário avalia sete componentes do sono: qualidade subjetiva, latência do sono, duração do sono, eficiência do sono, distúrbios do sono, uso de medicamentos e disfunção diária. Contendo 19 questões, a pontuação das respostas é baseada em uma escala de 0 a 3, na qual 3 reflete o extremo negativo. A aplicação foi efetuada por meio do aplicativo Google Forms 2019 para administração de pesquisas online. Foram esclarecidos o caráter voluntário e a garantia do anonimato e sigilo da participação, sendo as informações coletadas utilizadas apenas para fins acadêmicos. O score total do PSQI apresentou variação entre zero e onze, com média de 1,57 e mediana de dois. Todos os sete componentes apresentaram variação entre zero e três. No score total do questionário, os participantes apresentaram má qualidade de sono. Conclui-se, que os indivíduos não apresentaram boa qualidade de sono, onde 59,1% dos participantes tiveram um período de sono menor que 6 horas, consequentemente, 84,1% apresentam alguma disfunção nas atividades diárias, onde 47,8% apresentaram dificuldades para ficar acordado.

Palavras-chave: Qualidade de vida. Sono. Exercício físico. Treinamento de Força.

1 INTRODUÇÃO

A busca pela qualidade de vida apresenta-se habitual nos dias atuais, é um tema abrangente envolvendo diversos fatores, dentre eles, o bem estar físico, emocional, psicológico, social e econômico. A qualidade de vida repercute a tendência da consequência de um processo de formação no ambiente em que o indivíduo está introduzido e não engloba apenas fatores relacionados à saúde, incluindo também aspectos relacionados à educação, moradia, transporte, lazer e trabalho (ROPKE *et al.*, 2017, p. 561).

O Ministério da Saúde do Brasil (2012, p. 29), interpreta qualidade de vida como: "Grau de satisfação das necessidades da vida humana – como alimentação, acesso a água potável, habitação, trabalho, educação, saúde, lazer e elementos materiais – que tem como referência noções subjetivas de conforto, bem-estar e realização individual e coletiva". Contudo, a qualidade de vida, está muito afetada quando o indivíduo indica distúrbios do sono, dentre eles a insônia, a apneia do sono e a narcolepsia.

A qualidade do sono, entre outros fatores, está fortemente ligada a qualidade de vida. O sono compreende-se em um aspecto fundamental da vida do ser humano. Souza e Neto (2010, p. 49), afirma "definido como um estado fisiológico complexo que interrompe a vigília, atualmente, vários autores declaram com firmeza ser o sono um fenômeno ativo, biológico, individual e de sobrevivência". Respaldando, Martins *et al.* (2001. p. 29) declara que o ato de dormir não pode ser visto apenas como uma necessidade de descanso mental e físico, podendo, se não controlado, desencadear diversas doenças.

Müller e Guimarães (2007, p. 525), apresentam em seus estudos que a qualidade de vida é afetada quando, "os distúrbios do sono desencadeiam conseqüências adversas à saúde e ao bem-estar dos indivíduos, afetando o trabalho, a cognição, os relacionamentos e o funcionamento diário, com diferentes desdobramentos a curto, médio e longo prazo."

Para Lima e Cardoso (2012, p.479) "fatores externos são responsáveis na maior parte pela alteração da qualidade do sono, (..) os psicológicos como: tensão, depressão, irritabilidade, os fatores de suporte social como amigos e parentes e sudorese". A eficácia do exercício físico tem influenciado na qualidade do sono, onde se podem prevenir possíveis distúrbios relacionados à insônia, a síndrome da apneia obstrutiva do sono (SAOS), a síndrome da apneia e hipopneia obstrutiva do sono (SAHOS),

devido à maior demanda energética solicitada durante a prática de exercício favorecendo uma melhora na qualidade de sono.

Quando a qualidade do sono é afetada pode ser gerado consequências severas, para Müller e Guimarães (2007, p. 523) “a maioria dos distúrbios do sono não é detectada e tratada porque, em geral, as pessoas desconhecem que essa condição é clínica e tratável”. Provavelmente em função desse desconhecimento, o paciente por muitas vezes não relatar problemas de sono durante as consultas médicas, dificultando o acesso do profissional às informações que permitiriam o diagnóstico e o tratamento.

Segundo Mello *et al.* (2005, p. 204) “o exercício físico e o sono de boa qualidade são fundamentais para a boa qualidade de vida e para a recuperação física e mental do ser humano”. Atualmente alguns estudos tem procurado explicar os efeitos benéficos que o exercício físico propicia na qualidade do sono, fundamentando-se em três hipóteses:

A primeira, definida como termorregulatória, apoia-se no fundamento que o início do sono é disparado pela elevação da temperatura corporal, motivada pelo exercício físico, visto que o hipotálamo é ativado a realizar a dissipação do calor, apresenta Lu *et al.* (2000 *apud* MELLO *et al.*, 2005).

A segunda, conhecida como conservação de energia, defende que a elevação do gasto energético motivado pelo exercício físico no período de vigília promove a necessidade de sono, alcançando um balanço energético positivo, para uma nova etapa da vigília, expõe Driver *et al.* (2000 *apud* MELLO *et al.*, 2005).

A terceira, restauradora ou compensatória, equipara-se a anterior, afirmando que a atividade anabólica é favorecida pelo crescimento da necessidade de sono, causado pela alta atividade catabólica induzida pelo exercício no período de vigília, esclarece Hobson (1968 *apud* MELLO *et al.*, 2005).

Conforme Filho (2013, p. 333), o treinamento de força “consiste na realização de certos exercícios que utilizam a contração voluntária da musculatura esquelética contra a alguma forma de resistência, conseguida por meio do próprio corpo, pesos livres ou máquinas”. A procura pelas academias é cada vez mais frequente, sendo um dos principais motivos a preparação física, possibilitando tanto a prevenção, quanto o tratamento de várias doenças sistêmicas ou não.

Fleck e Kraemer (2017, p. 1), afirma que “os indivíduos que participam de programas de treinamento resistido esperam que ele produza determinados benefícios à saúde e aptidão física, como (...) melhoria do desempenho físico em atividades esportivas e da vida diária”. Outros benefícios

adquiridos são a diminuição dos riscos de doenças, por exemplo, mudanças na pressão arterial. Todas essas alterações podem ser adquiridas com um planejamento apropriadamente estruturado.

Para possibilitar melhores resultados nos treinos, a execução correta dos exercícios é de suma importância, bem como, o período de descanso com qualidade de sono, permitindo uma boa qualidade de vida para o indivíduo. Mussi *et al.* (2002), relata que a execução adequada "proporciona ganho não só de massa muscular e força, como traz efeitos benéficos para pessoas com problemas de saúde, como a falta de resistência e estabilidade articular (principalmente nos joelhos e ombros) e muscular".

Contudo, o objetivo desse estudo é verificar a qualidade e padrões do sono, em relação a praticantes de treinamento resistido do sexo masculino na cidade de João Pessoa/PB.

2 ASPECTOS METODOLOGICOS

2.1 Tipo de estudo

Esta pesquisa teve caráter quantitativo, descritivo, exploratório e explicativo. É um estudo de abordagem qualitativa por fazer uso de recursos e técnicas de estatística, procurando traduzir em números os conhecimentos gerados pelo pesquisador. Tem caráter descritivo, pois expõe as características de uma determinada população ou fenômeno, demandando técnicas padronizadas de coleta de dados. É exploratório, pois visa a proporcionar maior familiaridade com o problema, tornando-o explícito ou construindo hipóteses sobre ele. Finalmente, é explicativo, pois procura identificar os fatores que causam um determinado fenômeno, aprofundando o conhecimento da realidade (PRODANOV e FREITAS 2013, p. 128).

2.2 Participantes

A população pesquisada foi a de praticantes de musculação entre as idades de 20 a 30 anos do sexo masculino residentes no município de João Pessoa/PB. Para atender a essa demanda a amostra foi composta por 44 participantes, escolhidos de modo aleatório e por conveniência, sendo de característica não probabilística.

2.3 Instrumento

A coleta de dados de foi realizada com a aplicação de questionário o Índice de Qualidade do Sono de Pittisburg (PSQI), desenvolvido por Buysse *et al*. (1989), versão adaptada em português e validado por Bertolazi *et al.* (2011). Tem o objetivo de medir a qualidade do sono, relacionados aos hábitos do último mês referente a aplicação. O questionário avalia sete componentes do sono: qualidade subjetiva, latência do sono, duração do sono, eficiência do sono, distúrbios do sono, uso de medicamentos e disfunção diária. Contendo 19 questões, a pontuação das respostas é baseada em uma escala de 0 a 3, na qual 3 reflete o extremo negativo.

2.4 Procedimentos

A aplicação foi efetuada por meio do aplicativo Google Forms 2019 para administração de pesquisas online. Foram esclarecidos o caráter voluntário e a garantia do anonimato e sigilo da participação, sendo as informações coletadas utilizadas apenas para fins acadêmicos.

2.5 Análise dos dados

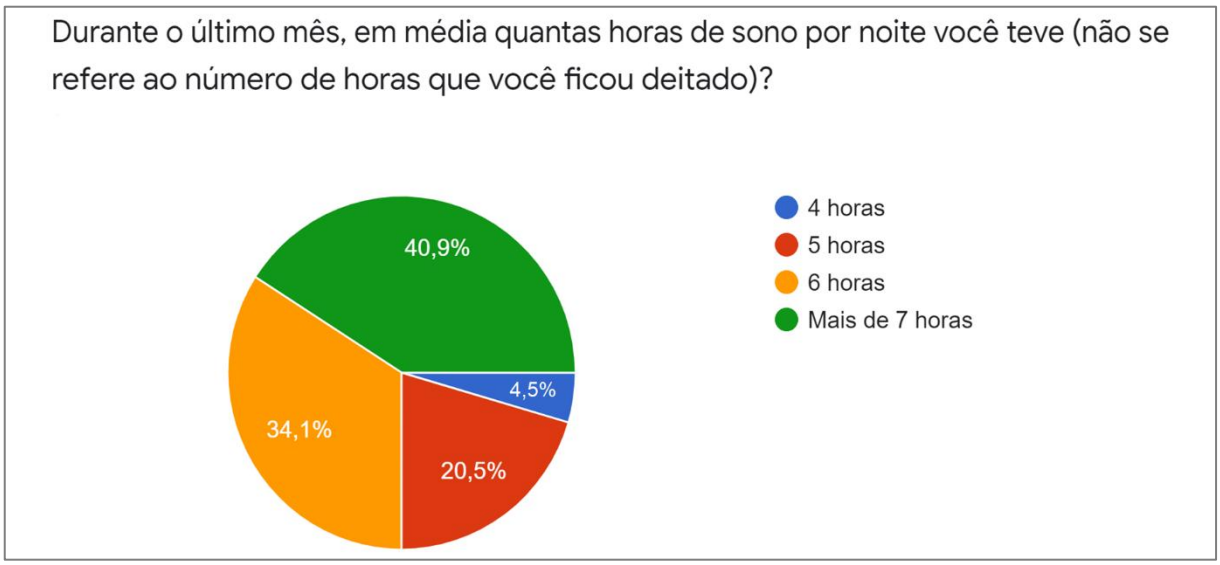
Posteriormente, foi utilizado o programa Excel 2019, por meio do tratamento estatístico descritivo fazendo uso das médias e porcentagens, para caracterização da amostra e elaboração de tabelas e gráficos.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O score total do PSQI apresentou variação entre zero e onze, com média de 1,57 e mediana de dois. Todos os sete componentes apresentaram variação entre zero e três. No score total do

questionário, os participantes apresentaram má qualidade de sono. O gráfico 1 ilustra as informações do componente duração do sono dos participantes.

Gráfico 1: Duração do sono



Fonte: Dados da pesquisa (2020)

Observa-se que no último mês, referente da avaliação, 26 (59,1%) participantes, tiveram um período de sono de até 6 horas, visivelmente não é um período suficiente. O´Connor e Youngstedt (1995 *apud* Mello *et al*., 2005, p. 2), afirma que "o sono de pessoas ativas é melhor que o de pessoas inativas, com a hipótese de que um sono melhorado proporciona menos cansaço durante o dia seguinte e mais disposição para a prática de atividade física".

Sherrill (1998 *apud* MELLO *et al.*, 2005), relata que o tempo total de sono é influenciado pela prática de exercício, assim indivíduos que treinam ou já treinados apresentam maior tempo de sono em comparação com indivíduos sedentários, o que reforça a necessidade de mais sono para restabelecer a energia gasta no período de vigília, fundamentando-se na hipótese da conservação de energia.

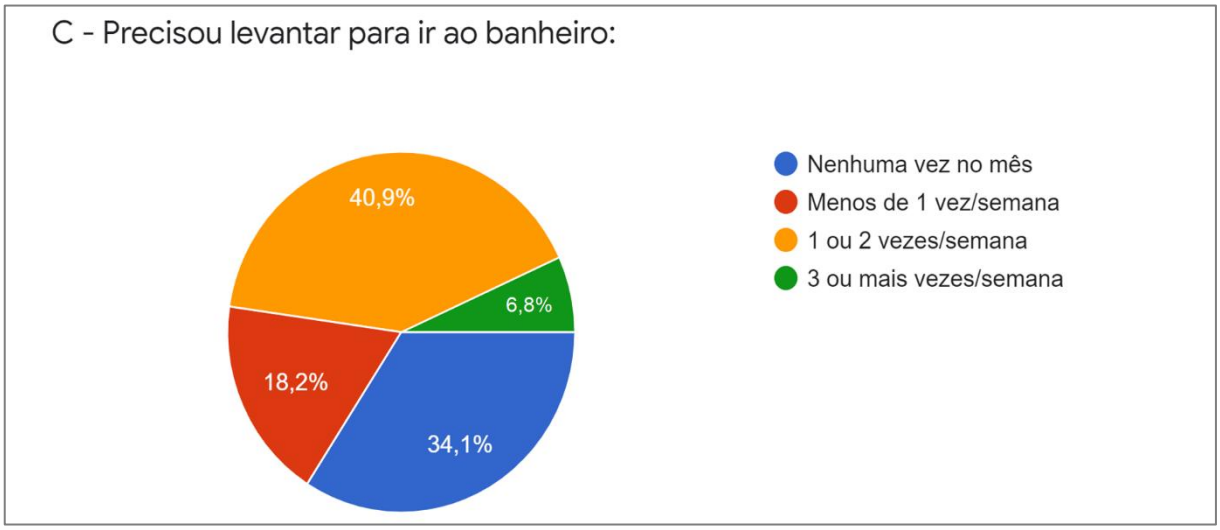
Outros fatores externos, como estresse e doença, condição de treinamento e condição nutricional estão ligados às respostas hormonais a exercícios de força, influenciando no processo de remodelagem e reparo do organismo (FLECK e KRAEMER, 2017, p. 110).

Atrelado a qualidade de vida, o componente qualidade subjetiva é exposto nos estudos de Sousa e Neto (2010, p. 56), realizados sobre a qualidade do sono com um grupo de praticante de treinamento de força do sexo masculino, onde 94,2% dos participantes classificaram a qualidade do

seu sono Bom e Ótimo. Em nossos estudos 56,8% dos participantes classificaram a qualidade do seu sono como Boa, 9,1% Muito Boa, 22,7% Ruim e 11,4% Muito Ruim. Percebe-se que 65,9%, mais da metade, considera que tem uma boa qualidade de sono. Assim entende-se que o treinamento de força e o sono de boa qualidade são fundamentais para a boa qualidade de vida e para a recuperação física e mental do ser humano.

O gráfico 2 apresenta um dos distúrbios que mais frequentes informados pelos participantes.

Gráfico 2: Distúrbios de sono



Fonte: Dados da pesquisa (2020)

No componente distúrbios do sono foi identificado que (18) 40,9% dos participantes informaram que precisaram levantar para ir ao banheiro 1 ou 2 vezes por semana, representando um valor significativo. No questionário foram apresentados algumas situações que poderiam estar atrapalhando o período de sono dos indivíduos, além da situação exposta no gráfico 2, na situação "Sentiu muito calor", 14 (31,8%) dos participantes não setiram nenhuma vez, 7 (15,9%) sentiram menos de uma vez por semana, 6 (13,6%) sentiram uma ou duas vezes por semana e 17 (38,6%) sentiram três ou mais vezes por semana. Segundo Lima e Cardoso (2012, p.480), "inúmeras alterações fisiológicas acometem o organismo quando a qualidade do sono é afetada, como consequência da alteração do padrão do sono, pode ocorrer redução da eficiência do processamento cognitivo, do tempo de reação e responsividade atencional".

Em nossa pesquisa observa-se que 80% dos participantes apresentam algum distúrbio de sono. No estudo de Vieira *et al.* (2011 *apud* LIMA E CARDOSO, 2012) realizadado em pacientes com distúrbios patológicos constataram que os mesmos apresentam sintomas como dor, fadiga, fraqueza,

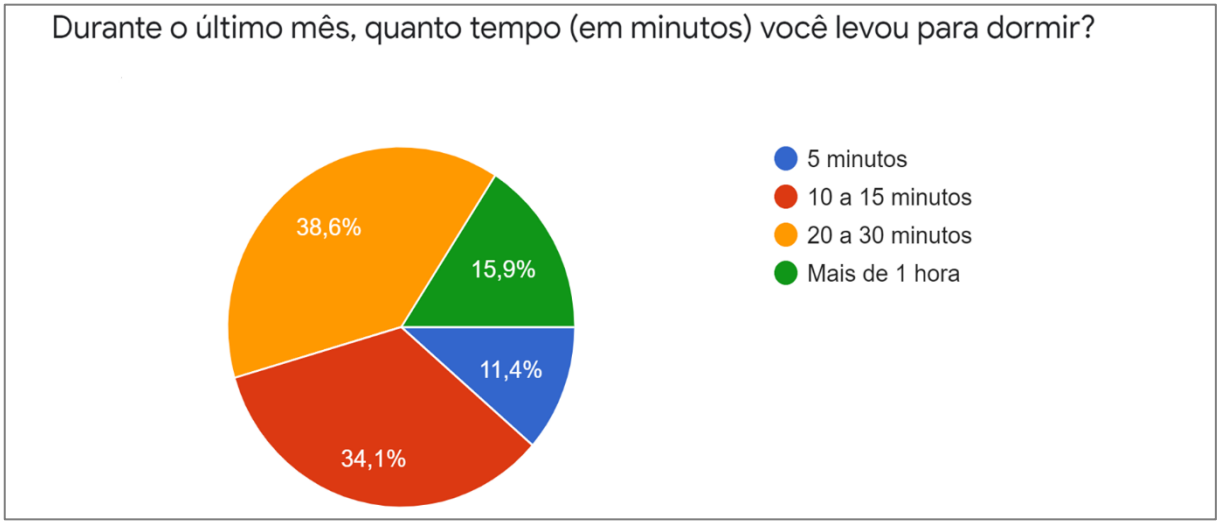
dentre outros que podem ocasionar o despertar frequentemente levando a superficialização do sono, consequentemente, influenciando negativamente na sua qualidade.

Para Müller e Guimarães (2007, p. 525), “os fatores que afetam o sono nas sociedades modernas estão a luz artificial - que modificou os hábitos relacionados aos ciclos sono-vigília e claro-escuro; a rede de telecomunicações, as demandas sociais e o estilo de vida ativo”. Considerando a faixa etárias dos participantes da pesquisa (20 a 30 anos), pode-se entender que esse distúrbios podem estar relacionados a vida ativa nos dias atuais, o acúmulo de atividades diárias, o uso excessivo de aparelhos eletrônicos, bem como a necessidade de rapidez no cumprimento das tarefas, são fatores que contribuem de forma negativa na qualidade de vida.

Unido ao exposto até o momento, foi analisado o componente uso de medicamentos para dormir, 38 (86,4%) participantes não fizeram uso nenhuma vez no mês, 0 (0%) fizeram uso menos de uma vez por semana, 4 (9,1%) fizeram uso uma ou duas vezes por semana e 2 (4,5%) fizeram uso três ou mais vezes por semana. Apenas 13,6% do total informaram fazer uso de medicamentos, representando um valor baixo, porém os motivos que levaram ao uso devem ser investigados, contudo não é o foco de nosso estudo.

O gráfico 3 apresenta os dados sobre a latência do sono dos indivíduos.

Gráfico 2: Latência do sono



Fonte: Dados da pesquisa (2020)

Ao analisar o componente latência do sono, 17 (38,6%) os participantes levaram de 20 a 30 minutos para dormir. De a cordo com os estudos de Youngstedt *et al.* (2000) e Lu *et al.* (2000 *apud* LIMA E CARDOSO, 2012), observaram-se que o exercício aumenta a latência para o sono REM

e/ou diminui o tempo de estágio do sono em aproximadamente 6 minutos e 11,6 minutos, respectivamente. Correlacionando com nossos estudos apenas 11,4% dormiram em até 6 minutos, onde 88,6% levaram mais de 10 minutos para dormir.

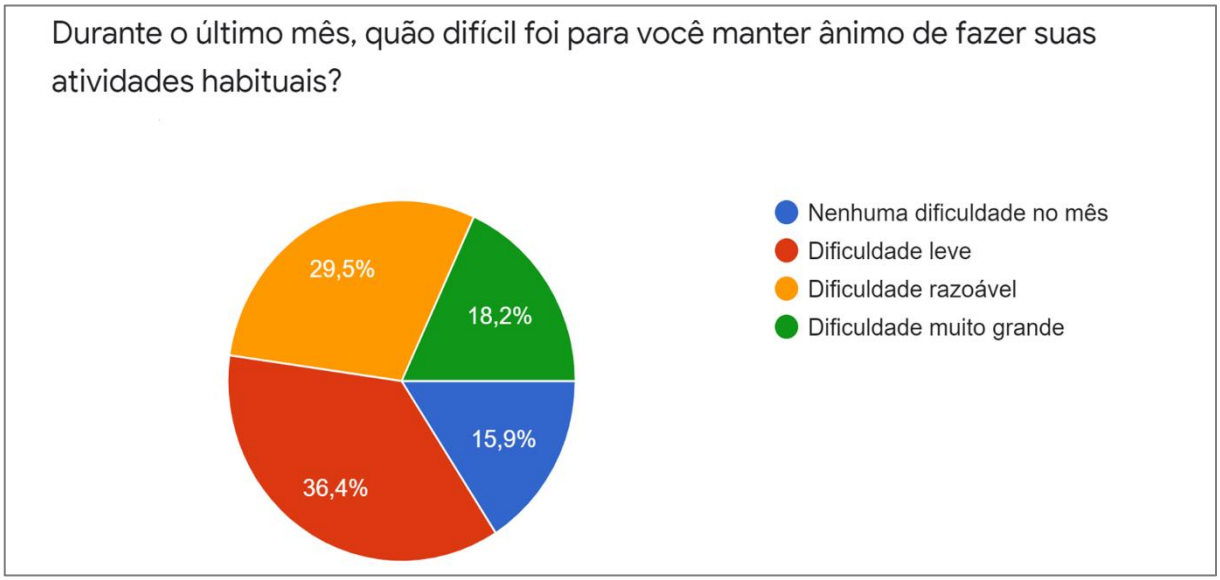
Youngstedt *et al.* (2000 *apud* ANDRADE E PEDROSA, 2016), não obtiveram sucesso em reduzir a latência para início do sono, em indivíduos que realizavam ingestão de cafeína. Segundo os autores, o resultado pode ser explicado pelo fato de o exercício não ter efeito maior no sono alterado do que no observado no sono normal.

Engatado com o tema, o componente eficiência do sono mostrou que 2 (4,5%) participantes foram para a cama entre às 20h00 e 22h00, 16 (36,4%) foram para a cama entre às 22h30 e 00h00, 14 (31,8%) foram para a cama entre às 00h30 e 02h00 e 12 (27,3%) foram para a cama entre às 02h30 e 04h00. Apenas 4,5% dos indivíduos foram para cama antes das 22h00, justificando a informação da situação "Durante o último mês, qual horário geralmente você levantou da cama", onde 47,7% levantou depois das 09h00.

Apenas 18 (40,9%) participantes informaram que dormiram mais de 7 horas. Para Sousa e Neto (2010, p. 51), "poucos profissionais têm o recomendado o exercício físico com o intuito de tratar ou prevenir problemas relacionados ao sono além da escassez de correlação com alguns tipos e modalidades específicas de exercício físico como, por exemplo, o treinamento de força". Com isso, consegue-se afirmar que a eficiência do sono pode ser influenciada positivamente pelo exercício físico.

O gráfico 4, relaciona-se com as dificuldades para realizar as atividades diárias.

Gráfico 3: Disfunção diária



Fonte: Dados da pesquisa (2020)

Por fim, o componente disfunção diária, 37 (84,1%) dos participantes informaram ter alguma dificuldade para manter o ânimo de fazer suas atividades habituais. Segundo a teoria restauradora prediz que a condição para a atividade anabólica durante o sono é favorecida após alta atividade catabólica durante o ciclo de vigília, dessa maneira o exercício poderia facilitar o sono por reduzir as reservas energéticas corporais, o que aumentaria a necessidade de sono (MELLO, 2005, p. 204). Quando essa energia não é reposta, pode acarretar nas dificuldades apresentada pelos indivíduos.

Driver e Taylor (2000 *apud* Lima e Cardoso 2012, p.483), em seus estudos afirmam que "o exercício dessa forma facilitaria o sono por aumentar o gasto energético durante a vigília e isto aumentaria a necessidade de sono de forma que se possa atingir um balanço energético positivo e se restabeleça a condição adequada para um novo episódio de vigília". Na questão "Durante o último mês, com que frequência você teve dificuldade para ficar acordado enquanto dirigia, estudava comia ou trabalhava?", foi observado que 47,8% dos indivíduos apresentaram ao menos uma vez por semana alguma dificuldade.

Ao analisar as repostas deve-se observar as causas geradoras dessas dificuldades, podendo estar atrelado a inúmeros fatores, como mudanças fisiológicas, preocupações, depressão, ansiedade, entre outros. Com isso, a pessoa desenvolve estratégias para manejar essas dificuldades e melhorar suas condições e qualidade de vida, muitas vezes envolve a adaptação do organismo a situações adversas e grandes mudanças de comportamento.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A qualidade do sono é fundamental para a vida do ser humano, bem como os efeitos benéficos do exercício físico para a restauração física e mental. A prática de exercício físico ajuda no tratamento e prevenção das diversas disfunções diárias, bem como as apresentadas pelos indivíduos, aumentando o gasto energético no período de vigília, promovendo a necessidade de sono, fortalecendo o sistema orgânico e ajudando no controle da saúde.

Por meio das análises dos dados e score total do PSQI conclui-se que os indivíduos não apresentaram boa qualidade de sono, onde 59,1% dos participantes tiveram um período de sono menor que 6 horas, consequentemente, 84,1% apresentam alguma disfunção nas atividades diárias, onde

47,8% apresentaram dificuldades para ficar acordado. Dificuldades que podem estar atreladas a fatores, como mudanças fisiológicas, preocupações depressão, ansiedade, entre outros.

É indicado que os indivíduos procurem auxílio médico para diagnosticar e realizar o tratamento adequado, para os distúrbios apresentados pelos mesmos, tendo em vista, o impacto desses problemas na qualidade de vida de modo a oferecer uma real estimativa dos prejuízos pessoais e sociais, que podem ser apresentados em curto, médio e longo prazo.

Para termino, considero a literatura exposta nesse estudo de suma importância, sendo animadores, mas outros estudos são necessários para esclarecer como se encontra a qualidade do sono em praticantes de treinamento de força.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Flávio Maciel Dias de; PEDROSA, Rodrigo Pinto. **O papel do exercício físico na apneia obstrutiva do sono.** Jornal Brasileiro de Pneumologia. 42(6): p. 457-464, 2016.

ANTUNES, H. K. M.; ANDERSEN, M. L.; TUFIK, S.; DE MELLO M. T. **Privação do sono e exercício físico.** Revista Brasileira de Medicina do Esporte. Vol. 14, No 1. p. 51-56 – Jan/Fev, 2008.

BERTOLAZI A.N.; FAGONDES S.C.; HOFF L.S.; DARTORA E.G.; DA SILVA MIOZZO I.C.; DE BARBA M.E. *et al*. **Validation of the Brazilian Portuguese version of the Pittsburgh Sleep Quality Index.** Sleep Med; 12:70-5. 2011.

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. SECRETARIA-EXECUTIVA. SECRETARIA DE VIGILÂNCIA EM SAÚDE. **Glossário temático: promoção da saúde / Ministério da Saúde.** Secretaria-Executiva. Secretaria de Vigilância em Saúde. Brasília: Ministério da Saúde – (Série A. Normas e Manuais Técnicos), 48 p. 2012.

BUYSSE, D. J.; REYNOLDS, C. F.; MONK, T. H.; BERMAN, S. R.; & KUPFER, D. J. **The Pittsburgh Sleep Quality Index (PSQI): A new instrument for psychiatric research and practice.** Psychiatry Research. 28(2), 193-213. The detailed scoring instructions are at the end of this journal article. 1989.

FILHO, José Nunes da Silva. **Treinamento de força e seus benefícios voltados para um emagrecimento saudável.** Revista Brasileira de Prescrição e Fisiologia do Exercício, São Paulo, v.7, n.40, p. 329-338. Jul/Ago. 2013.

FLECK, Steven J.; KRAEMER, William J. **Fundamentos do treinamento de força muscular** [recurso eletrônico]; tradução: Jerri Luis Ribeiro, Regina Machado Garcez ; revisão técnica: Ronei Silveira Pinto, Matheus Daros Pinto. – 4. ed. – Porto Alegre : Artmed, 2017.

LIMA, A. P.; CARDOSO F. B. **A importância do exercício voltado para indivíduos que apresentam distúrbios do sono.** Revista Brasileira de Prescrição e Fisiologia do Exercício, São Paulo, v.6, n.35, p.478-485. Set./Out. 2012.

MARTINS, Paulo José Forcina; MELLO, Marco Túlio de; TUFIK, Sergio. **Exercício e sono.** Revista Brasileira de Medicina do Esporte. Vol. 7, Nº 1. p. 28-36. Jan/Fev. 2001.

MELLO, M. T. *et al*. **O exercício físico e os aspectos psicobiológicos.** Revista brasileira de medicina do esporte, São Paulo, v. 11, n.3, p. 203-207. Maio/Junho, 2005.

MULLER, Mônica Rocha; GUIMARAES, Suely Sales. **Impacto dos transtornos do sono sobre o funcionamento diário e a qualidade de vida.** Estudos de Psicologia. (Campinas), Campinas, v. 24, n. 4, p. 519-528, dez. 2007.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; LIMA, Larissa Karla Gomes; GOMES, Marcius de Almeida. **Análise cinesiológica de uma série básica de musculação**. In: Semana de educação física da UNEB, 3. Guanambi. Anais Guanambi: Universidade do Estado da Bahia, 2002.

PRODANOV, Cleber Cristiano; DE FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico] : métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**/ – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

ROPKE, L. M.; SOUZA, A. G.; BERTOZ, A. P. M.; ADRIAZOLA, M. M.; ORTOLAN, E. V. P.; MARTINS, R. H.; LOPES, W. C.; RODRIGUES, C. D. B.; BIGLIAZZI, R.; WEBER, S. A. T. **Efeito da atividade física na qualidade do sono e qualidade de vida: revisão sistematizada.** Revista Archives of Health Investigation. 6(12):561-566. 2017.

SOUZA, Leonardo Rodrigues; NETO, Antônio Trajano de Morais. **Treinamento de força e hábitos de sono: um estudo acerca desta relação.** Revista Movimento & Percepção, Espírito Santo do Pinhal, SP, v. 11, n. 16, p. 48-63. an./abr. 2010.

31/JUL e 1 e 2/AGO 2020
IV CONEPI
IV CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO & PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES
conepi.contatosempreendimentos.com.br
Evento 100% Online

PRÁTICAS DE EXERCÍCIOS FÍSICOS EM TEMPOS DE PANDEMIA: UMA PESQUISA DE CAMPO COM OS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DA ZONA URBANA DA CIDADE DE JOÃO PESSOA - PB.

SOUSA, Moisés Horus Andrade
Centro Universitário Leonardo da Vinci, Graduando em Bacharelado em Educação Física
moises_gaara@hotmail.com

SANTOS, Vanderson Douglas Tavares
Centro Universitário Leonardo da Vinci, Especialista em Libras e Ensino
profvandersondouglas@gmail.com

RESUMO

Nas últimas décadas, estudos relacionados a prática do exercício físico tem demonstrado que as suas realizações regulares, influenciam diretamente na manutenção da saúde, qualidade de vida e bem-estar daqueles que os praticam. Neste sentido, a pesquisa foi desenvolvida com 80 estudantes do Ensino Médio da Rede Pública Estadual, da zona urbana do município de João Pessoa – PB, onde objetivou-se investigar a relação da prática do exercício físico com o bem-estar da qualidade de vida e saúde destes, tanto no período anterior da quarentena, provocada pela pandemia da COVID-19, como durante está. O estudo demandou pesquisa bibliográfica, descritiva, exploratória e pesquisa de campo. A análise de dados foi de caráter qualitativo. Os dados do estudo foram coletados a partir de um questionário semiestruturado, aplicado via Google Forms. O questionário foi respondido com o consentimento dos envolvidos, assim como os dos responsáveis. A todo momento foi garantido o anonimato dos participantes (GIL, 2002, 2009). No que diz respeito a prática do exercício físico antes do período da quarentena, 72,5% dos estudantes alegaram que praticavam algum tipo de exercício físico. Já no período da pandemia, apenas 55% afirmaram que continuaram praticando exercícios físicos. Com relação as influências negativas na qualidade de vida e saúde dos estudantes, durante a quarentena, a pesquisa constatou que as maiores incidências dessas influências ocorreram com aqueles que deixaram de praticar os exercícios físicos. Já os estudantes que continuaram praticando, estes sofreram menores influências, o que ao ver da pesquisa, ressalta a importância da prática do exercício físico contínuo.

Palavras-chave: Exercício físico. Qualidade de vida. Pandemia. Covid-19.

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, estudos relacionados a prática do exercício físico tem demonstrado que as suas realizações regulares, influenciam diretamente na manutenção da saúde, qualidade de vida e bem-estar daqueles que os praticam. No momento atual, da pandemia do CoronavirusDisease 2019 (COVID-19), as recomendações para as práticas de exercícios físicos tornaram-se mais fortes, tendo em vista os seus diversos benéficos.

De acordo com Nahas e Garcia (2010), foi a classe médica, no final do século XIX e início do século XX que iniciou as investigações e aplicações sobre os conhecimentos dos exercícios físicos, como auxiliadoras no combate de doenças e nas regenerações de lesões. Ainda para os autores, pouco tempo depois, foi criado o Método Pilates, inicialmente direcionado para a recuperação de soldados acamados, e que ressurgiu há poucas décadas, repaginado, onde sua aplicabilidade é voltada para o condicionamento e/ou recuperação física, sendo orientado e direcionado por fisioterapeutas e profissionais de Educação Física.

Ressalta-se que o exercício físico e a atividade física são fatores distintos, embora ambas sejam benéficas para a saúde, merecem ser avaliadas de forma separadas. Segundo Caspersen, Powell e Cristenson(1985), o exercício físico é uma sequência sistêmica de movimentos executadas de maneiras estruturadas, repetidas e planejadas, visando à manutenção ou à otimização do condicionamento físico, já a atividade física é todo o tipo de movimento reproduzido intencionalmente pela nossa musculatura, ou seja, qualquer movimento corporal voluntário que resulta em um gasto energético acima dos níveis que teríamos em repouso.

Através de muitos estudos realizados, a prática do exercício físico tornou-se uma ferramenta auxiliadora na melhoria da saúde. Para o autor Sharkey (1998, p.65), “definição de saúde tem sido expandida para incluir um estado de completo bem-estar físico, mental e emocional, e não meramente a ausência de doença e enfermidade”. Vieira, Priore e Fisberg (2002), afirmam que, os exercícios físicos além de trazerem benefícios fisiológicos, também agem de forma positiva no psicológico, melhorando o humor, reduzindo o estresse, aumentando a autoestima, devido a autoconfiança e a auto eficiência. Deste modo, o estudo buscou identificar a relação do exercício físico com o bem-estar físico e mental dos estudantes, tanto no período anterior como durante a pandemia.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Investigar a relação da prática do exercício físico com o bem-estar, qualidade de vida e saúde dos estudantes, tanto no período anterior da quarentena, provocada pela pandemia da COVID-19, como durante esta.

1.1.2 Objetivos específicos

a) Verificar o quantitativo de estudantes que praticavam exercícios físicos no período anterior ao isolamento social, assim como durante está.
b) Identificar os motivos pelos quais os estudantes praticavam os exercícios físicos.
c) Analisar as consequências da ausência da prática do exercício físico.

2 METODOLOGIA

O estudo demandou pesquisa bibliográfica, descritiva, exploratória, e pesquisa de campo. A análise de dados foi de caráter qualitativo. Foi bibliográfica, à medida que foi "desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos"(GIL, 2002, p. 40); descritiva, pois descreveu características de uma determinada população e fenômeno, além de estudar as suas características; exploratória, tendo em vista a busca pela compreensão de um determinado fato que exercia influência na situação de objeto de pesquisa, e de pesquisa de campo, pois conforme Lakatos e Marconi (2010), a pesquisa de campo é utilizada com o intuito de conseguir informações acerca de alguma problemática, para o qual se procura comprovar uma resposta, ou hipótese, ou até mesmo desvelar novos fenômenos. O tratamento dos dados foi de caráter qualitativo, pois de acordo com Cooper e Schindler (2011), a pesquisa qualitativa trata-se de um conjunto de técnicas interpretativas que procura descrever, decodificar, traduzir determinados significados.

Os dados foram coletados a partir de um questionário semiestruturado, aplicado via Google Forms, devido ao isolamento social provocado pela pandemia do COVID-19. Marconi e Lakatos (2011, p. 200), mencionam que o questionário "são destacados pelo fato de economizar tempo, viagens e obter grande número de dados". Todos os questionários foram respondidos com o consentimento dos envolvidos, assim como os dos responsáveis. A todo momento foi garantido o anonimato dos participantes (GIL, 2002, 2009).

Devido ao isolamento social provocado pela pandemia da COVID-19, o questionário que seria aplicado presencialmente, por material impresso, passou a ser aplicado via online pela plataforma Google Forms. Antes da aplicação do questionário online com os estudantes participantes da pesquisa, houve uma orientação e explicação do mesmo por vídeo conferência, na plataforma Google Meet.

Para Marconi e Lakatos (2011), a vantagem da aplicação do questionário se dá pela presença do aplicador, onde o mesmo poderá explanar os objetivos da pesquisa, assim como orientar os participantes no preenchimento das questões. No caso da atual pesquisa, estes esclarecimentos foram realizados por videoconferência. Conforme Gil (2009, p. 213), o questionário possibilita “uma maior flexibilidade, tendo em vista que o entrevistador pode esclarecer o significado das perguntas e adaptar-se mais facilmente às pessoas e às circunstâncias em que se desenvolve a pesquisa." Salientando que o caráter voluntário foi enfatizado, assim como a garantia do anonimato e sigilo dos envolvidos.

O questionário foi aplicado entre a última semana do mês de maio e a primeira semana do mês junho de 2020, apresentando 15 questões de múltiplas escolhas, assim como questões abertas, onde o participante teve a opção de relatar a sua opinião e reflexão sobre a temática presente neste. Os dados coletados, foram analisados de forma qualitativa, pois segundo Viera e Zouain (2006); Bardin (2011), a análise de dados qualitativa caracteriza-se pela não utilização de instrumento estatístico, cabendo a este descrever e interpretar as complexidades de um determinado fenômeno. A pesquisa foi aplicada sob a ótica dos referenciais da bioética, tais como, autonomia, não maleficência, beneficência, justiça e equidade, dentre outros, e visa a assegurar os direitos e deveres que dizem respeito aos participantes da pesquisa, à comunidade científica e ao Estado.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Sabe-se que o exercício físico e a atividade física são fatores distintos, conforme Caspersen, Powell e Cristenson(1985), ambos afirmam que o exercício físico é uma sequência sistêmica de movimentos executadas de maneiras estruturadas, repetidas e planejadas, visando à manutenção ou à otimização do condicionamento físico, já a atividade física é todo o tipo de movimento reproduzido intencionalmente pela nossa musculatura, ou seja, qualquer movimento corporal voluntário que

resulta em um gasto energético acima dos níveis que teríamos em repouso. De acordo com a OMS (2014):

> Atividade física é qualquer movimento corporal produzido pelos músculos esqueléticos que requeiram gasto de energia – incluindo atividades físicas praticadas durante o trabalho, jogos, execução de tarefas domésticas, viagens e em atividades de lazer. O termo "atividade física" não deve ser confundido com "exercício", que é uma subcategoria da atividade física e é planejada, estruturada, repetitiva e tem como objetivo melhorar ou manter um ou mais componentes do condicionamento físico, (OMS, 2014, p. 01).

Atualmente a prática do exercício físico é vista por diversos profissionais da área da saúde, como uma excelente ferramenta na busca de melhorias da qualidade de vida e da saúde como um todo. Vieira, Priore e Fisberg (2002), afirmam que, os exercícios físicos além de trazerem benefícios fisiológicos, também agem de forma positiva no psicológico, melhorando o humor, reduzindo o estresse, aumentando a autoestima, devido a autoconfiança e a auto eficiência.

Para o autor Sharkey (1998, p.65), “definição de saúde tem sido expandida para incluir um estado de completo bem-estar físico, mental e emocional, e não meramente a ausência de doença e enfermidade”. Logo, compreende-se a saúde relacionada com conceito de bem-estar. Neste sentindo, devido as medidas de distanciamento social, frente a pandemia da COVID-19, alguns locais de realizações de práticas de exercícios físicos foram temporariamente suspensos, como: academias de ginástica, escolas, clubes esportivos e até mesmo espaços como praças de bairros. Estes espaços são encarados como locais propícios para transmissão da COVID-19, uma vez que, o vírus é transmitido através das gotículas de salivas e suor pertencentes no ar ou até mesmo superfícies infectadas. As ausências destes locais para a prática de exercício físico, de certa forma, acabam que ocasionando prejuízos a saúde física e mental daqueles que os frequentavam, pois muitos realizavam as suas práticas apenas nestes ambientes.

Deste modo, o estudo buscou identificar a relação do exercício físico com o bem-estar físico e mental dos estudantes, tanto no período anterior como durante a pandemia. Assim, a relevância do estudo se dá pela necessidade de compreender como os estudantes estão se relacionando com as práticas de exercícios físicos, frente a pandemia da COVID-19, e como está tem afetado a saúde e a qualidade de vida no período da quarentena.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

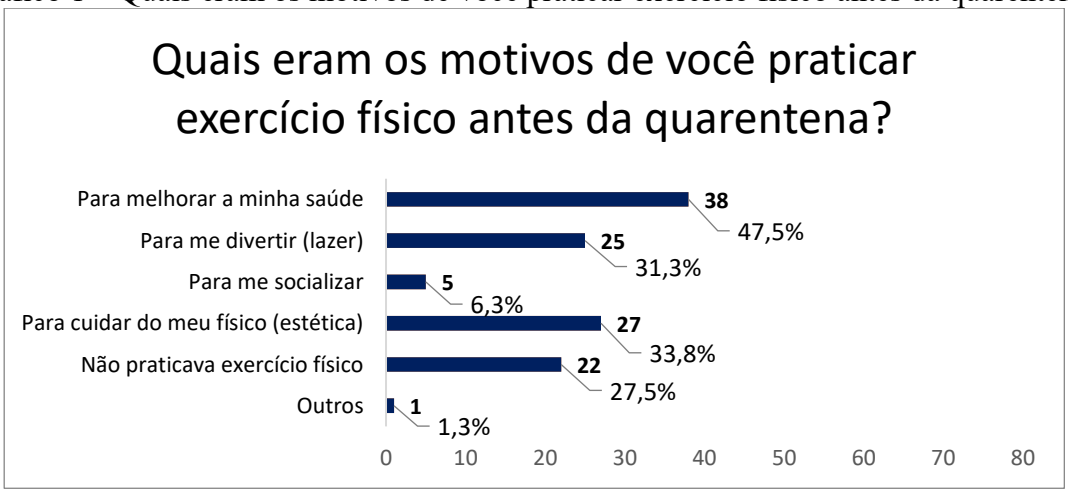
A pesquisa foi realizada com 80 estudantes do Ensino Médio da Rede Estadual do município de João Pessoa - PB, onde predominantemente 60% dos participantes eram do gênero feminino e 40% masculino, faixa etária entre 14 a 18 anos. Entre os estudantes, apenas cinquenta e oito (72,5%), alegaram que praticavam exercício físico antes da quarentena da COVID-19. Os que responderam que não praticavam nenhum tipo de exercício físico, doze (54,5%), informaram que preferiam jogar no celular ou ficar em redes sociais, seis (27,3%) responderam que não gostavam de fazer exercício, e quatro (18,2%) alegaram problemas de saúde.

O que reforça as ideias dos autores Vieira, Priore e Fisberg (2002), onde mencionam que os adolescentes e jovens estão mais sedentários devido a fatores relacionados ao uso da televisão, computador e vídeo games. A falta da prática do exercício físico nessa fase da vida é um fator preocupante, pois a possibilidade de termos futuros adultos com problemas de saúde são enormes, devido à perda de flexibilidade articular, regressão funcional, acumulo de gorduras, diminuição do metabolismo, entre outros.

Azevedo Junior (2004), explica que a experiência com a prática do exercício físico na adolescência, está entre os fatores que favorecem o estilo de vida ativo quando adulto. Estudos revelam que os adolescentes que se envolvem na prática de exercício físico, têm maior probabilidade de se tornarem adultos ativos.

Dentre os 72,5% estudantes que alegaram praticar algum tipo de exercício físico antes da quarentena, majoritariamente informaram que praticavam tais exercícios para melhorar a saúde, em seguida, foi constatado os cuidados com a estética corporal, após, o lazer e a socialização com os amigos e por fim, um estudante relatou que praticava exercícios físicos junto com sua mãe, no intuito de incentivá-la e motivá-la, indicado como outros. Segue os informes no gráfico 1:

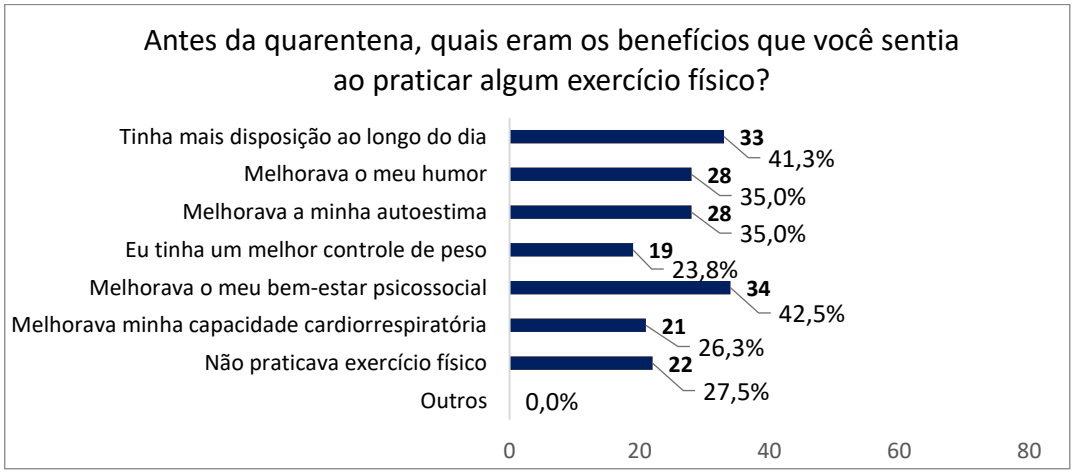
Gráfico 1 – Quais eram os motivos de você praticar exercício físico antes da quarentena?



Fonte: Dados da Pesquisa (2020)

Ainda com relação ao levantamento de dados da prática de exercício físico antes da quarentena, os estudantes relataram que sentiam os seguintes benefícios. Como é constatado no gráfico 2:

Gráfico 2 – Antes da quarentena, quais eram os benefícios que você sentia ao praticar algum exercício físico?



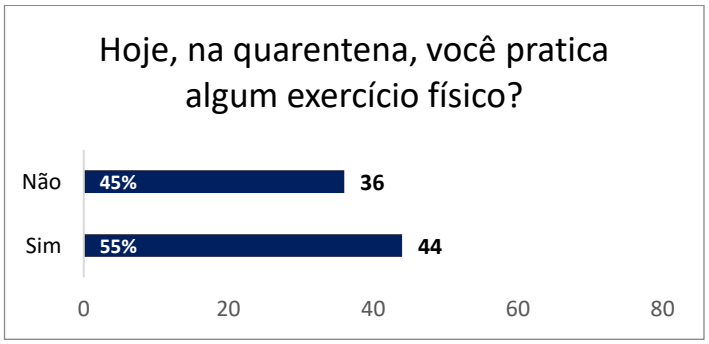
Fonte: Dados da Pesquisa (2020)

Logo percebe-se que 42,5% dos estudantes responderam que sentiam benefícios no seu bem-estar psicossocial (menos estresse/ansiedade e melhor convívio social), 41,3% responderam que tinham mais disposição durante o dia, 35% responderam que sentiam mais bem-humorados e que autoestima melhorava, 26,3% relataram que sentiam melhorias direta na sua capacidade cardiorrespiratória e por fim 23,8% responderam que conseguiam ter um melhor controle do seu peso. Salientando que as respostas foram de múltiplas escolhas, contendo também espaço para respostas abertas, onde neste caso não houve nenhum relato.

Segundo Barros (1993) os adolescentes praticam exercício físicos por diversas razões, que podem se diferenciar de acordo com a idade. Os principais motivos são para adquirir autoconfiança e satisfação pessoal, para sair da rotina das atividades curriculares, para se sociabilizar e para simular objetivos de vida.

Após o levantamento sobre a pratica de exercício físico no período anterior da quarentena, foi perguntado aos participantes, se ainda eles continuavam praticando algum exercício. Constatou-se que:

Gráfico 3 – Hoje, na quarentena, você pratica algum exercício físico?



Fonte: Dados da Pesquisa (2020)

Logo, constatou-se uma diminuição de 17,5% nos estudantes que praticavam exercício físico. Entre os 55% que alegaram ainda praticar exercícios físicos, vinte e três estudantes (52,5%) afirmaram que estavam realizando seus exercícios por conta própria, jogando futebol, vôlei, basquete, andando de skate, dançando, caminhadas, corridas e exercícios de musculação; onze (25%) afirmaram que faziam seus exercícios com base em vídeos encontrados na internet (Youtube e Instagram), exercícios de musculação, crossfit, zumba, calistenia, treinos hits; sete (15,9%) relataram que estavam fazendo por orientações de aplicativo, exercícios de musculação, treinos hits e crossfit; dois (4,5%) afirmaram que estavam sendo acompanhados por Profissionais de Educação Física, e um único (2,3%) afirmou estava realizando exercícios de reabilitação, orientados por um Fisioterapeuta.

Foi perguntado aos participantes, se ambos perceberam durante o período da quarentena mudanças com relação a ansiedade, se tiveram aumento ou diminuição do peso, aumento do cansaço, uma maior indisposição ou se estão mais estressados. Para obtenção destes dados, foi necessário dividi-lo em três partes, a primeira foi direcionada para os estudantes não praticantes de exercício físico antes da quarentena e que continuaram sem praticar, a segunda para os estudantes que praticavam os exercícios antes e durante pandemia, e a terceira para os alunos que praticavam o exercício físico e que deixaram de praticar o mesmo no período vigente pandemia. Segue as tabelas 1, 2 e 3:

Tabela 1 – Não praticantes de exercício físico antes e durante a quarentena

NÃO PRATICANTES, ANTES E DURANTE A QUARENTENA	PARTICIPANTES	PERCENTAGEM
Tive aumento no meu peso.	5	22,7%
Tive diminuição no meu peso.	1	4,5%
Venho tendo ansiedade.	6	27,3%
Estou me estressando facilmente.	8	36,4%

Venho apresentando preguiça ao realizar algumas atividades, o que antes eu não tinha.	10	45,5%
Estou me sentindo mais cansado.	8	36,4%
Não apresento nenhuma dessas situações, me sinto normal.	12	54,5%
TOTAL DE ESTUDANTES	**22**	

Fonte: Dados da Pesquisa (2020)

Tabela 2 – Praticantes de exercício físico antes e durante a quarentena

PRATICANTES ANTES E DURANTE A QUARENTENA	PARTICIPANTES	PERCENTAGEM
Tive aumento no meu peso.	4	9,1%
Tive diminuição no meu peso.	3	6,8%
Estou tendo ansiedade.	7	15,9%
Estou me estressando facilmente.	4	9,1%
Venho apresentando preguiça ao realizar algumas atividades, o que antes eu não tinha.	13	29,5%
Estou me sentindo mais cansado.	11	25,0%
Não apresento nenhuma dessas situações, me sinto normal.	29	65,9%
TOTAL DE ESTUDANTES	**44**	

Fonte: Dados da Pesquisa (2020)

Tabela 3 – Praticantes que deixaramrealizar exercícios físicos durante a quarentena

DEIXARAM DE PRATICAR DURANTE A QUARENTENA	PARTICIPANTES	PERCENTAGEM
Tive aumento no meu peso.	5	35,7%
Tive diminuição no meu peso.	1	7,1%
Estou tendo ansiedade.	5	35,7%
Estou me estressando facilmente.	6	42,9%
Venho apresentando preguiça ao realizar algumas atividades, o que antes eu não tinha.	6	42,9%
Estou me sentindo mais cansado.	5	35,7%
Não apresento nenhuma dessas situações, me sinto normal.	8	57,1%
TOTAL DE ESTUDANTES	**14**	

Fonte: Dados da Pesquisa (2020)

Levando em questão a proporcionalidade entre os dados dos envolvidos em cada etapa, foi observado que diante das situações colocadas, aqueles apresentaram menos sintomas foram os estudantes que praticavam exercício físico, tanto antes como durante a quarentena, destacando o fato de 65,9% terem alegado não sentirem nenhuma alteração. Toda via, apresentou um percentual considerável no que diz respeito ao sentir preguiça ao realizar atividades que antes não sentiam, com relação ao cansaço, assim como a ansiedade, 29,5%, 25% e 15,9% respectivamente.

Já com relação aos estudantes que não praticavam exercício físico, estes apresentaram os dados similar aos dos estudantes que praticavam exercício físico antes da quarentena, mas que por

algum motivo, suspenderam a realização destas práticas durante a mesma. Um fato bastante curioso foi que os estudantes que não praticavam exercício físico nem antes e nem no período durante a quarentena, só tiveram os seus dados maiores, com relação aos dados da tabela 3, no que diz respeito ao sentir preguiça ao realizar atividades ao qual antes não sentiam e na sensação de apresentar mais cansaço, apresentando percentual superior de 2,60% e 0,70% respectivamente.

Acredita-se que os participantes dos dados obtidos na tabela 3 relataram sentir maiores mudanças, pois antes da quarentena estes estudantes praticavam exercício físico, tinham uma rotina mais saudável, usufruíam dos benefícios fisiológico, emocional e social, pode-se observar um pouco disto nos dados obtidos referente ao aumento de peso e ansiedade, com diferenças de 13% e 8,40% respectivamente, comparado com a tabela 1.

Por fim, foi indagado aos participantes, como eles autodenominavam em relação ao sedentarismo, ou seja, como eles se enxergavam diante este período de pandemia, se era como uma pessoa ativa fisicamente (praticante de exercícios físicos e consumidor de alimentos saudáveis) ou como uma pessoa sedentária (não praticante de exercício físico e consumidor de alimentos não saudáveis), salientando que a explicação desta temática foi tratado no próprio questionário e assim como nas videoconferências de apoio. Desta forma, 55% dos estudantes alegaram não ser sedentário e 45% se enxergam como pessoas sedentárias, tais resultados foram de encontro com os dados óbitos pelo gráfico 3. Neste sentido, a percepção dos estudantes se encontram de acordo com os conceitos expostos pela pesquisa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa investigou a relação da prática do exercício físico com o bem-estar da qualidade de vida e saúde dos estudantes, tanto no período anterior da quarentena, provocada pela pandemia da COVID-19, como durante esta.

Desta forma, concluiu-se que devido a quarentena, houve um abandono por parte de alguns alunos com relação a prática de exercício físico, o equivalente a 17%, sendo estes os que mais sentiram os efeitos negativos provocados pela pandemia na sua saúde e qualidade de vida. Logo, sugere-se tanto para as escolas, assim como aos responsáveis destes estudantes, que adotem medidas que possam servir de estímulo a retomada da prática de exercícios físicos.

Com relação aos estudantes que continuaram praticando exercício físico, foi constatado que estes sentiram os menores efeitos negativos provocado pelo isolamento social da COVID-19. Assim, apesar do estudo ser um recorte, traz dados que podem servir de embasamento para futuros estudos, assim como poderá auxiliar a Secretaria de Educação e a Secretaria do Esporte do Estado da Paraíba, no cuidado da qualidade de vida e saúde da sua população, em particular o adolescentes e jovens, através de mais incentivos e estímulos sobre as práticas de exercícios físicos, pois mesmo diante da pandemia, a prática do exercício físico contínua demonstrou ser bastante benéfica.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO JUNIOR, M. R. **Influência da atividade física na adolescência sobre o nível de atividade física na idade adulta**. (Dissertação). Programa de Pós-Graduação em Epidemiologia. Universidade Federal de Pelotas, 2004.

BARDIN, L**. Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, R.; COATES, V.; FRANÇOSO, L. A.; BEZNOS, G. W. **Os adolescentes e o tempo livre**: lazer – atividade física. Medicina do adolescente. São Paulo: Sarvier, 1993.

CASPERSEN, C. J.; POWELL, K. F.; CHRISTENSON, G. M. (1985). **Physical activity, exercise and physical fitness**: definitions and distinctions for health-related research. Public Health Rep 100:126-31.

COOPER, D. R.; SCHINDLER, P. S. **Métodos de Pesquisa em Administração**. 10. ed. Porto Alegre: Bookman, 2011.

GHORAYEB, N.; NETO, T. L. B. **O Exercício – preparação fisiológica – avaliação médica – aspectos especiais e preventivos**. São Paulo: Atheneu, 1999. 496p.

GIL, A. C. 1946- **Como elaborar projetos de pesquisa** / Antônio Carlos Gil. - 4. ed. – São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social** / Antônio Carlos Gil. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

_____. **Métodos e técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. 2. reimpr. São Paulo: Atlas, 2009.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos da metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. - São Paulo: Atlas 2011.

NAHAS, M. V.; GARCIA, L. M. T. **Um pouco de história, desenvolvimentos recentes e perspectivas para a pesquisa em atividade física e saúde no Brasil**. T.Rev. bras. Educ. Fís. Esporte, São Paulo, v.24, n.1, p.135-48, jan./mar. 2010.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, **Atividade Física** - Folha Informativa N° 385 - fevereiro de 2014.

SHARKEY, B. **Condicionamento Físico e Saúde**. Porto Alegre: ArtMed, 1998. 397p.

VIEIRA, M. M. F.; ZOUAIN, D. M. **Pesquisa qualitativa em administração**. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

VIEIRA, V. C. R.; PRIORE, S. E.; FISBERG, M**. A atividade física na adolescência**. Adolesc. Latinoam**.** [online]. ago. 2002, vol.3, no.1.

31/JUL e 1 e 2/AGO 2020
IV CONEPI
IV CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO & PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES
conepi.contatosempreendimentos.com.br
Evento 100% Online

LANCHONETE ECONÔMICA E NUTRITIVA - EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO MODIFICADORA DE HÁBITOS ALIMENTARES

E SILVA, Viviane Marques Sousa
Universidade Estadual da Paraíba (PPGECEM)
vivianemarxsousa@hotmail.com

REIS, Leticia Sousa dos
Universidade Estadual da Paraíba (DEF)
Leticiasousareis13@gmail.com

RESUMO

Este trabalho propõe trabalhar com os alunos a prática de atitudes conscientes e sustentáveis baseadas nos conteúdos programáticos da disciplina de química, associados à disciplina de educação física, surgiu a partir da observação comportamental do alunado: Consumo alto de alimentos industrializados; o descarte inadequado do lixo; descompromisso com o ambiente escolar; consumismo exagerado bem como o posicionamento indiferente aos problemas ambientais da cidade, o que remete à falta de conhecimento e pouca importância referente aos valores que o "meio ambiente" agrega. A geração atual vive de excessos, sendo crescente a produção de materiais que são descartados diariamente, o que contribui com prejuízos à vida em nosso Planeta, acarretando uma série de problemas que interferem significativamente na qualidade de vida do ser humano. "A preocupação em preservar o meio ambiente foi gerada pela necessidade de oferecer à população futura as mesmas condições e recursos naturais de que dispõe a geração presente." (OLIVEIRA e SOUZA-LIMA. 2006, p 21). Fundamentando-se no que rege a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Projeto de intervenção pedagógica (PIP) de nossa escola: *Saúde e qualidade de vida no âmbito escolar: Fomentando a cidadania e a dignidade da pessoa humana*, Abordamos a temática da lanchonete, sustentada pelo material do programa "SESI cozinha Brasil", que estabelecer um processo educativo permanente, voltado a colaborar com a mudança de comportamento em relação à produção, preparação e consumo dos alimentos, promovendo assim, uma cultura de saúde, bem-estar e sustentabilidade. O projeto desenvolveu-se em uma escola pública (Massaranduba-Pb), transcorrendo em quatro etapas: 1) Sensibilização quanto à importância do meio ambiente, com exposição do vídeo documentário "Ilha das Flores" e palestra interdisciplinar. 2) Conscientização através de Oficinas de lanches "SESI cozinha Brasil". 3) Resgate de receitas com familiares. 4) Exposição à comunidade, onde montou-se, literalmente, uma lanchonete na escola. Dos alunos surgiu a ideia de desenvolver na escola um projeto de compostagem orgânica para manter uma horta escolar, o que nos permite afirmar que o projeto constituiu-se um importante instrumento de conhecimento, de integração e modificador da realidade social e econômica, consequentemente, a melhoria do rendimento escolar. Observou-se a diminuição do consumo de lanches industrializados. O mais

gratificante foi perceber as mudanças comportamentais e laços afetivos criados pelos alunos durante o projeto.

Palavras-chave: Educação ambiental. Interdisciplinaridade. Educação Química. Alimentação Saudável. Sustentabilidade. Educação Física.

1 INTRODUÇÃO

A relação existente entre o homem e o meio ambiente se encontra, de certa forma, numa perspectiva voltada exclusivamente para a exploração econômica, estamos vivendo em uma geração de consumo exacerbado, onde, cada vez é maior a produção de materiais que são descartados diariamente, contribuindo com prejuízos à vida em nosso Planeta, acarretando uma série de problemas que interferem significativamente na qualidade de vida do ser humano.

"A preocupação em preservar o meio ambiente foi gerada pela necessidade de oferecer à população futura as mesmas condições e recursos naturais de que dispõe a geração presente." (OLIVEIRA e SOUZA-LIMA. 2006, p 21). Baseando-se neste pensamento, a problemática lançada para investigação foi, como está o meio ambiente hoje, como provavelmente ficará décadas à frente e que atitudes devemos tomar para que o meio ambiente seja preservado para as próximas gerações.

Fundamentando-se no que rege a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, para o Ensino básico, A alma da pesquisa é sensibilizar os alunos quanto às problemáticas ambientais, onde a abordagem ao tema Educação Ambiental ocorreu através da conscientização referente aos hábitos alimentares a partir da problemática do desperdício abordada no documentário "Ilha das Flores.

A proposta em trabalhar com os alunos a prática de atitudes conscientes e sustentáveis baseadas nos conteúdos programáticos da disciplina de química e Educação Física, surgiu da observação comportamental do alunado: Consumo exagerado de alimentos industrializados, o descarte inadequado do lixo; descompromisso com o ambiente escolar; consumismo elevado; bem como o posicionamento indiferente aos problemas ambientais da cidade, o que remete à falta de conhecimento e pouca importância referente aos valores que o "meio ambiente" agrega e representa à sua volta.

Os alunos do ensino médio, preocupando-se com a aprovação, seja no ano letivo, como no Enem, julgam decorar conteúdos e fórmulas como sendo o meio mais eficiente e prático para alcançar

o que almejam. Sendo assim, o objetivo do processo educacional perde totalmente sua essência. Como se sabe, visamos formar cidadãos críticos e conscientes da realidade, não pessoas eficientes em memorização.

O modo de incentivá-los a trabalhar no projeto foi apresentá-los como as problemáticas detectadas conversam entre si e mostrá-los a relação direta que as disciplinas tem com o tema em discussão, especificamente o conteúdo do ano escolar em que estão, 3ºano do ensino médio.

A necessidade dos jovens em se sentirem partes integrantes de grupos e aceitos na comunidade, os levam ao desejo de possuir o que a mídia impõe como sendo o usável e aceito, gerando o consumismo exagerado e a alimentação inadequada midiaticamente incentivada, afetando diretamente a degradação do ambiente como também, à saúde dos nossos jovens.

"O consumo moderno é mediado pelas relações de mercado e assume a forma do consumo de mercadorias: o que equivale a dizer que, em geral, consumimos mercadorias, serviços e experiências que foram produzidos exclusivamente para serem vendidos no mercado de consumidores. (...) Um elemento fundamental do nosso consumo é o ato de escolher entre uma gama de mercadorias alternativas produzidas pelas instituições que não são interessadas em necessidades ou valores culturais, mas no lucro e em valores econômicos". (SLATER, 2002, p33).

Um outro fator relevante para este, é o modo com que tratam o ambiente escolar, a depredação de bens materiais da escola, tornando-os inadequados para o uso, faz com que gere o consumismo, pois para repor os mesmos, se faz necessário extração de matéria-prima, o que implica em impacto ambiental.

É válido lembrar que tivemos como alicerce o Projeto de intervenção Pedagógica (PIP) de nossa escola: "Saúde e Qualidade de Vida no Âmbito Escolar: Fomentando a Cidadania e a Dignidade da Pessoa Humana", desenvolvendo ações que viriam proporcionar uma melhor qualidade de vida dentro e fora da escola, conscientizando e sensibilizando-os a serem além de praticantes, multiplicadores dessas ações, sendo a comunidade estimulada para agir de acordo com esses objetivos através da propagação do conhecimento adquirido em vivência escolar pelos alunos, em suas residências.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

O intuito deste projeto é o desenvolvimento de mudanças comportamentais nos alunos, através de novos hábitos e atitudes voltados à utilização consciente e ao máximo de aproveitamento dos alimentos, valorizando o "meio ambiente" e os recursos naturais, desenvolvendo postura cidadã e crítica através da alimentação saudável, como sugere o programa SESI cozinha Brasil.

1.1.2 Objetivos específicos

Desenvolver uma visão holística sobre o problema do consumismo, desde a produção dos materiais, focando nos impactos ambientais e na alimentação saudável.
Valorizar a prática de alimentação saudável e nutritiva para a saúde e bem estar pessoal.
Conscientizar os alunos quanto à importância da educação ambiental na preservação do meio ambiente como um todo.
Conscientizar os alunos quanto à importância do aproveitamento dos alimentos.
Estimular o estudante a atuar como facilitador da resolução de problemas, de modo que os conhecimentos adquiridos na escola sejam devolvidos à sociedade.
Potencializar a inter, trans e multidisciplinariedade.
Desenvolver as habilidades cobradas no Exame Nacional do Ensino Médio de forma lúdica.

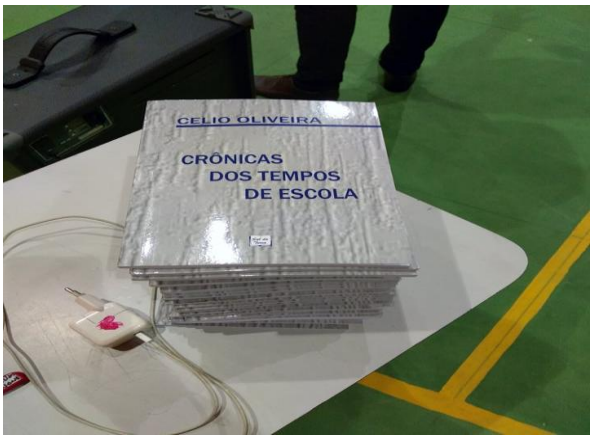
2 METODOLOGIA

Para desenvolver uma metodologia de trabalho que possibilitasse a construção da consciência ecológica de forma eficaz e eficiente, a discussão foi lançada após a exibição do documentário "Ilha das Flores", complementando com a promoção de uma palestra, ocorrendo sessão de autógrafos de um autor ex-aluno da instituição, pesquisas, debates e produção textual para que a sensibilização fosse tenaz.



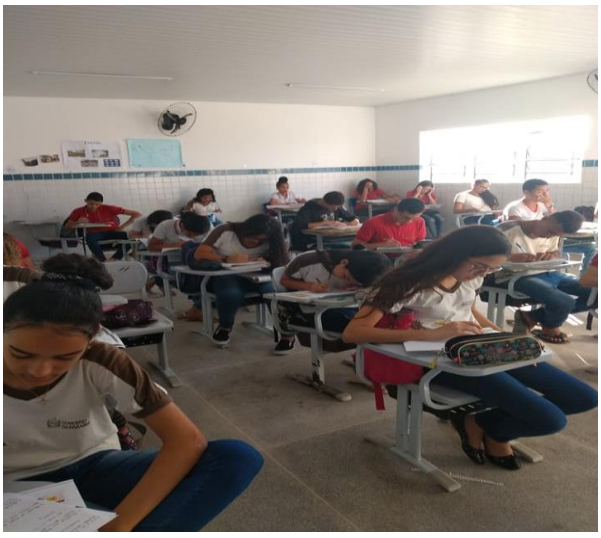






Realizamos um passeio pedagógico por alguns pontos da cidade, analisando situações críticas por falta de consciência ambiental. Foi notória a mudança dos valores e de percepção.









Não houve imposição de tarefas, os alunos que se fizerem disponíveis a realizar e produzir de acordo com suas habilidades, o que fluiu de maneira dinâmica e divertida.

Realizamos a oficina culinária para aprendizado e degustação de alimentos com aproveitamento máximo, de maneira rotacional, a ultima estação realizava-se na cozinha da escola. Neste momento se fortaleceu a relação entre o projeto e os conteúdos programáticos. Dos alunos surgiu a ideia de desenvolver na escola um projeto de compostagem orgânica para manter uma horta escolar.









Por fim, houve a seleção pelos alunos, do cardápio que seria exposto na Lanchonete econômica e nutritiva durante a mostra pedagógica da escola. Transformou-se uma sala de aula em uma lanchonete. Enquanto os visitantes estavam nas mesas degustando, recebiam as explicações dos alunos, de forma sensibilizadora.













3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 Educação ambiental e a química

Quando o estudo da Química instiga aos alunos a uma visão crítica do mundo que os cerca, seu interesse pelo assunto aumenta, pois são dadas condições de perceber e discutir situações relacionadas a problemas sociais e ambientais do meio em que estão inseridos, contribuindo para a possível intervenção e resolução dos mesmos. É de fundamental importância que o conhecimento de

Química seja relevante para o estudante, podendo ser relacionado com o seu dia a dia e com assuntos que afetam a sua vida e a sociedade em que está inserido.

Pode-se assim considerar que o ensino de Química como um cenário ideal para que reconheçam que o conhecimento químico e tecnológico é resultado do trabalho humano construído historicamente, a fim de desenvolver espírito crítico quanto ao papel da Química e demais ciências na solução de problemas gerais relacionados à manutenção da vida do homem e do planeta com qualidade.

Neste sentido, os conhecimentos químicos devem apontar para a formação de um cidadão cada vez mais comprometido com a sustentabilidade, principalmente nessa primeira década de início de século, de forma que suas práticas e atitudes corroborem com o planejamento social, na busca de uma sociedade mais justa e organizada. “É o conhecimento vivo que conduz a grande aventura da descoberta do universo, da vida, do homem.” (MORIN, 2005).

A consciência de que o conhecimento científico é, assim, dinâmico e mutável ajudará o estudante e o professor a terem a necessária visão crítica da ciência. “Não se pode simplesmente aceitar a ciência como pronta e acabada e os conceitos atualmente aceitos pelos cientistas e ensinados nas escolas como “verdade absoluta” . (PCN – Ensino Médio, 2002).

Nesta mesma linha de pensamento PCN percebem que é notória necessidade de desenvolver um aprendizado que possibilite ao aluno a compreensão tanto dos processos químicos em si quanto da construção de um conhecimento científico em estreita relação com as aplicações tecnológicas e suas implicações ambientais, sociais, políticas e econômicas.

Nunca se deve perder de vista que o ensino de Química visa a contribuir para a formação da cidadania e, dessa forma, deve permitir o desenvolvimento de conhecimentos e valores que possam servir de instrumentos mediadores da interação do indivíduo com o mundo. Consegue-se, isso mais efetivamente ao se contextualizar o aprendizado, o que pode ser feito com exemplos mais gerais, universais, ou com exemplos de relevância mais local, regional.

3.2 Educação ambiental como tema transversal

A Educação Ambiental – EA, foi firmada como lei na constituição Brasileira, em 27 de Abril de 1999, Onde, em seu Artigo 1º e 2º, respectivamente, lê-se:

> Entende-se por educação Ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

A Educação Ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal" (Brasil, 1999).

O foco do tema transversal é capacitar os alunos à assumirem, posicionamentos, coerentes, éticos e morais diante de situações que envolvem a vida coletiva, de forma responsável, no caso da EA, visa propagar o conhecimento sobre meio ambiente de forma que contribua para a preservação e utilização responsável dos recursos naturais.

Sendo assim, A EA, conversa com todas as áreas do conhecimento, ao ser entendida como um tema transversal, solicitando a interdisciplinariedade para que a sensibilização e conscientização seja efetivada.

3.3 Educação ambiental nas provas do ENEM

A temática da Educação Ambiental é, largamente, explorada nas provas do Enem, em todos os eixos educacionais, de forma contextualizada. Especificamente na área do conhecimento Ciências da natureza e suas tecnologias, o tema é abordado em até 24% de um total de 45 questões, o que afirma os objetivos do exame e o que se propõe nos PCN, que assinala

O trabalho de educação ambiental deve ser desenvolvido a fim de ajudar os alunos a construírem uma consciência global das questões relativas ao meio para que possam
assumir posições afinadas com os valores referentes à sua proteção e melhoria. Para isso, é importante que possam atribuir significado àquilo que aprendem sobre a questão ambiental. E esse significado é resutado da ligação que aluno estabelece entre o que aprende e a sua realidade cotidiana […] A perspectiva ambiental oferece instrumentos para que o aluno possa compreender problemas que afetam a sua vida, a de sua comunidade, a de seu país e a do planeta (op. Cit., 1997, p.30).

3.4 Programa cozinha brasil

Criado a partir de estudos que revelavam a baixa qualidade nutricional na alimentação dos brasileiros, o Programa Cozinha Brasil é uma iniciativa do SESI, desenvolvido em conjunto com a indústria para melhorar este quadro. O objetivo é estabelecer um processo educativo permanente, voltado a colaborar com a mudança de comportamento em relação à produção, preparação e consumo dos alimentos, promovendo assim uma cultura de saúde, bem-estar e sustentabilidade, através de com cursos de Educação alimentar onde ensinam a ter uma alimentação saudável, nutritiva, equilibrada e saborosa, contribuindo ainda para a diminuição do desperdício através do aproveitamento integral dos alimentos.

3.5 Documentário *Ilha das flores* como material didático

Trata-se de um curta-metragem de 13 minutos, produzido pelo o cineasta gaúcho Jorge Furtado em 1990, que recebeu vários prémios, entre eles o Urso de Prata para curta-metragem no Festival de Berlim neste mesmo ano. Em 2019 foi eleito pela Associação Brasileira de Críticos de Cinema como o melhor curta brasileiro de todos os tempos.

Em *lha das Flores*, é exposto a condição social em que vivem os habitantes de um bairro homônimo, na região metropolitana de Porto Alegre. Nele é narrado o caminho do tomate do campo de cultivo até o aterro sanitário, onde é disputado entre porcos e seres humanos famintos, mostrados com acidez, transparência dos fatos e linguagem quase científica para mostrar um passo a passo de como as relações entre seres humanos é desigual no sistema capitalista.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante o desenvolvimento do projeto, buscou-se trabalhar as dificuldades dos alunos, respeitar as habilidades individuais e comtemplar a interdisciplinaridade. Observou-se a dedicação primorosa dos alunos, dos detalhes e criatividade empenhados no desenvolvimento para o projeto. Este realmente atuou como Modificador de hábitos alimentares, a ideia foi muito comentada na cidade, atraindo um número excelente de visitantes, e estes não só degustavam, mas recebiam instruções valiosas dos alunos, já que nos cartazes encontravam-se as informações nutricionais dos principais alimentos de nosso estado, valorizando a cultura regional. Observou-se que dimunuiu o consumo de lanches industrializados, trazidos pelos alunos para a escola.

Foi notória a valorização do patrimônio escolar, descarte adequado dos resíduos e limpeza nas dependências da escola.

Os resultados obtidos foram satisfatórios , conseguimos reduzir o índice de faltas, e elevar a média de pontuação da turma, no 1º Bimestre foi de 6,9 , passando à 7,8 no 3º Bimestre.
Pontuamos que dos alunos surgiram ideias de novos projetos para desenvolver na escola, o que deixa claro a sensibilização ocorrida de forma eficiente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fica registrado a importância de se estabelecer um diálogo entre a Educação Escolar e a Educação Ambiental. Não tratar o tema como preenchedor de currículo e/ou de tempo, necessitamos compreender que somos responsáveis por uma grande parcela dos valores que os alunos quanto cidadãos carregarão. A Educação Ambiental é modificadora de hábitos, apresenta uma clara capacidade de proporcionar uma melhor qualidade de vida para as pessoas.

E isso, só se fará com conscientização e sensibilização, onde cada indivíduo sinta-se responsável em fazer algo para melhorar sua qualidade de vida, melhorar o ambiente de convívio e conter o avanço da degradação ambiental.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: < 568 http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 03 Mar. 2019.

-BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio** – PCNEM. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. 2002; 2004.

-BRASIL. **Ministério do Meio Ambiente. Lei n. 9.795/1999**. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/port/conama/legiabre.cfm?codlegi=321>. Acesso em: 22 out. 2019.

FURTADO, Jorge. Ilha das Flores. Porto Alegre, 1990. <https://www.youtube.com/watch?v=KAzhAXjUG28&t=3s> . Acesso em: 15 abr. 2019.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **Ofício de Professor: Aprender mais para ensinar melhor – Meio ambiente e qualidade de vida.** São Paulo: Fundação Vitor Civita, 2002.

MORIN, E., **Ciência com consciência**, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, ed. 9ª, 2005, 350p.

OLIVEIRA,Gilson Batista de. SOUZA-LIMA, José Edmilson**. O desenvolvimento sustentável em foco: Uma contribuição multidisciplinar.** Curitiba: Annablume, 2006.

SLATER, Don. **Cultura do consumismo & modernidade**. São Paulo, Nobel, 2002.

31/JUL e 1 e 2/AGO 2020
IV CONEPI
IV CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO & PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES
conepi.contatosempreendimentos.com.br
Evento 100% Online

GESTÃO DE ESCOLAS DE FUTEBOL: POTENCIALIDADES E DESAFIOS DE PROPORCIONAR UM AMBIENTE EDUCATIVO

FURTADO, Jardel da Rocha
Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS)
jardel_furtado@hotmail.com

PIZZATO, Michelle Camara
Orientadora
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS)
michelle.pizzato@poa.ifrs.br

INTRODUÇÃO

O futebol no nosso País é considerado mais do que um simples esporte, tornou-se um patrimônio cultural e somos mundialmente reconhecidos pela prática do desporto. Tal reconhecimento atrai praticantes desde muito cedo, seja nas praças, nas ruas ou nas escolas esportivas. Por essas razões, o objetivo desse trabalho é verificar quais conhecimentos necessários aos gestores esportivos para que as escolas de futebol sejam espaços efetivos de educação através das ações de seus profissionais. Por intermédio de entrevistas e pesquisa bibliográfica foi possível identificar a necessidade de constante atualização dos gestores esportivos nas áreas de conteúdos relacionados aos processos educacionais contemporâneos, não se limitando de forma restrita a formação continuada na área esportiva.

OBJETIVOS

O estudo tem como objetivo avaliar quais conhecimentos necessários para um gestor desportivo de escola de futebol que tenha como intenção a formação integral dos seus alunos.

Destacamos que esse trabalho trata-se de um recorte da dissertação de mestrado intitulada "Formação de atletas: as escolas de futebol como espaço de educação não-formal em busca da formação integral".

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa exploratória de caráter qualitativo. Foram realizadas seis entrevistas com profissionais de educação física, onde quatro atuam como gestores esportivos de escolas de futebol no munícipio de Porto Alegre e dois profissionais são docentes na área de Gestão Esportiva e Pedagogia Esportiva de instituições de ensino superior do Rio Grande do Sul. As entrevistas foram gravadas e transcritas para análise do conteúdo das categorias formação profissional e conhecimento técnico-pedagógico.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O não-formal tem sido uma categoria utilizada com bastante frequência na área da educação para situar atividades e experiências diversas, distintas das atividades e experiências que ocorrem nas escolas de educação básica, por sua vez classificadas como formais (FÁVERO, 2007). A partir dessa afirmação, podemos inferir que as escolas esportivas se enquadram nesse contexto do não-formal. Freire (2006) destaca que além de ensinar futebol a todos e ensinar bem, a tarefa educacional supõe preparar sempre para algo mais que a atividade da escola: através do futebol pode-se aprender um acervo de habilidades em muitos outros esportes. Além disso, poderá estar aprendendo a conviver em grupos, construir regras, a discutir e até discordar dessas regras, gerando rica contribuição para desenvolvimento integral dos alunos.

Segundo Rocha e Bastos (2011), a gestão do esporte consiste em aplicação dos principios de gestão a organizações esportivas, sendo essas reconhecidas como clubes, academias, equipes esportivas, escolas de esportes, entidades de administração do esporte, dentre outras. Esses princípios consistem em gestão de pessoas, planejamento e processos. Para Bettega et al. (2015), a construção de uma proposta para ensino e treino no futebol transcende conteúdos específicos da modalidade, pois deve considerar fatores de ordem social, cultural, econômica, histórica e política. Dessa maneira, é fundamental que se tenham pessoas capacitadas no comando dessas instituições e

diante desse contexto a figura do gestor surge como principal agente para o sucesso da escola.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No que se refere à formação necessária para as funções de gestão esportiva, os docentes das instituições de ensino superior manifestaram-se da seguinte maneira:

> [...] nossa formação em educação física, hoje tem algumas disciplinas de gestão, mas ela é com outro olhar, não é gestão empreendedora, de montar um plano de negócio, planejamento, fazer controle. Há uma dificuldade, não tem um preparo para isso, hoje tu tem que buscar a formação [...] (Docente 1).

> [...] o nível de formação é no mínimo superior, eu acho, e aí vai depender da função que ele vai desempenhar. Eu acredito que para uma escola de futebol, estamos falando de uma equipe multidisciplinar, eu não consigo ver essa equipe sem um gestor [...] Não precisa ter feito um curso específico de gestão esportiva, mas tem que ter um *know how* nessa área [...] (Docente 2).

Observa-se na fala dos professores a necessidade de um conhecimento mínimo e busca constante por atualização para estar de acordo com as demandas contemporâneas e conseguir desenvolver atividades junto a equipe de trabalho. Nesse sentido, o grupo de gestores esportivos da pesquisa demonstrou atender a essa condição. Dos quatro entrevistados, todos possuem graduação em Educação Física e buscaram acrescentar estudos complementares a sua formação. Sendo que os quatro possuem especialização *lato sensu*, um possui mestrado, além de outros cursos citados pelos entrevistados. Em relação ao conhecimento técnico específico e geral surgiram os seguintes destaques:

> [...] por muito tempo dentro das universidades e também do cotidiano dos esportes, se teve uma visão muito tecnicista e uma preocupação exacerbada sempre com o resultado, a exclusão, ficar com os melhores meninos, exaltar sempre quem consegue evoluir [...] Vejo uma evolução nesse sentido. Nós estudiosos e acadêmicos começamos a criticar esse modelo, que seria para uma formação integral e que a gente focava só nos resultados [...] (Docente 1)

Essa evolução do modelo tecnicista para formação integral citada pelo docente, foi percebida no relato dos gestores referente a preocupação com as questões atitudinais dos alunos:

> [...] Cuidamos primeiramente a má conduta do atleta ou do aluno, principalmente com os mais velhos, com os professores e até pais que estão assistindo [...]. (Gestor 1)
>
> [...] nós não nos preocupamos somente com a carreira esportiva, nossa visão, a nossa construção é de um cidadão e não de um atleta. (Gestor 2)

Conforme aponta Cortez e Scaglia (2018) ao analisar as expectativas dos pais, alunos e

professores em relação as escolas de futebol, os autores revelaram que os pais desejavam socialização dos filhos, já as crianças tinham como objetivo serem profissionais e os professores destacaram como mais importante a educação. Dessa forma, os autores concluíram que os três grupos analisados apresentavam tendências divergentes, podendo gerar um conflito de interesses e impactar no processo de ensino-aprendizagem do futebol. Diante desse cenário divergente apontado, o gestor deve também procurar conhecer em qual modelo de escola de futebol está inserido e promover um ambiente satisfatório a todos envolvidos no processo. Em relação ao conhecimento do modelo de escola, extraímos os seguintes apontamentos:

> [...] depende do profissional e da gestão de cada local, ainda acontece a mistura de vertentes. É uma aula que eu dou aqui na faculdade, uma vertente mais de rendimento e uma vertente mais de formação e educacional e formação integral. (Docente 1).
>
> [...] vejo hoje é que existe uma variedade muito grande de escolas de futebol de iniciação, mas que as propostas às vezes não estão de acordo, com que pelo menos eu acredito né, em nível de formação inicial para crianças [...] (Docente 2).

Nas escolas pesquisadas verificamos que os gestores idealizam a proposta de formação integral e disseminam essa ideia junto a sua equipe de trabalho. Contudo, em algumas instituições encontram dificuldade de conscientizar alguns pais e alunos das reais funções da escola como espaço de iniciação esportiva onde as questões educacionais devem ser priorizadas em detrimento do desempenho por resultados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho apontou como principais caminhos para uma gestão esportiva satisfatória nas escolas de futebol, a necessidade de formação adequada do profissional que estiver na condição de gestor. Essa qualificação deve ser constante no que se refere aos aspectos técnicos, como conhecimento das regras do esporte, fundamentos do desporto, aspectos psicomotores e conhecimentos administrativos específicos como gestão de pessoas e processos. Contudo, não podem ser esquecidas as questões referentes a educação, que deve estar sempre presente nas relações com o público das escolas esportivas.Em relação ao nosso recorte de pesquisa, que busca a formação integral como um modelo para escolas de futebol, o principal é que o gestor reúna condições de elaborar um planejamento para promover a inclusão, interação da família com a escola

e desenvolva valores nos alunos que vão além da utilização de fundamentos técnicos para o desporto. Para que esse objetivo ocorra, deve contar com a equipe de professores e demais profissionais engajados nesse mesmo modelo.

Sendo assim, o gestor deve reunir condições de elaborar esse planejamento estratégico e demonstrar onde a escola se enquadra, se está dentro de um modelo de rendimento e performance, proposta educacional ou outra manifestação esportiva. Independente da escolha, ela deve ser divulgada e disseminada desde o início aos colaboradores e usuários. Dessa forma evita-se que ocorram expectativas equivocadas e divergências na comunidade participante da escola.

REFERÊNCIAS

BETTEGA, Otávio Baggiotto; SCAGLIA Alcides José; REVERDITO, Riller Silva; GALATTI, Larissa Rafaela. Processo formativo de jovens no futebol: das transições do jogo para transição da vida. *In:* BENTO, Olímpio *et. al* (Org.) **Cuidar da casa comum:** da natureza, da vida, da humanidade. Oportunidade e responsabilidade do Desporto e da Educação Física. Belo Horizonte: Casa da Educação Física, 2018. p. 143 - 152

CORTEZ, Caio Martins; SCAGLIA, Alcides José. **Formação em escolinhas de futebol:** perspectivas e expectativa de alunos, pais e professores. *In:* XXVI CONGRESSO INTERNACIONAL DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA UNICAMP, 2018, Campinas. Anais [...]

Campinas, Unicamp. Disponível em: https://econtents.bc.unicamp.br/eventos/index.php/pibic/article/view/250 Acesso em: 28 de outubro de 2019.

FÁVERO, Osmar. **Educação não-formal:** contextos, percursos, sujeitos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 614-617, maio/ago. 2007.

FREIRE, João Batista. **Pedagogia do futebol**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006. 98 p.

ROCHA, Cláudio Miranda; BASTOS, Flávia da Cunha. **Gestão do esporte:** definindo a área.

Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, São Paulo, v. 25, p. 91-103, dez/2011. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbefe/v25nspe/10.pdf. Acesso em: 28 de outubro de 2019.

31/JUL e 1 e 2/AGO 2020
IV CONEPI
IV CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO & PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES
conepi.contatosempreendimentos.com.br
Evento 100% Online

ANÁLISE DA QUALIDADE DO SONO DE ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE JOÃO PESSOA-PB

MOURA, Maria Vivianne Gomes de
Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI
maria.vivianneg@gmail.com

SANTOS, Vanderson Douglas Tavares
Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI
profvandersondouglas@gmail.com

RESUMO

Essencial para a sobrevivência, o fenômeno sono, além dos efeitos fisiológicos é indispensável no reajuste mental e corporal. A má qualidade do sono provoca efeitos adversos na vida dos indivíduos, por reduzir seu desempenho diário e aumentar o risco e agravamento de doenças, além de acrescer a propensão a distúrbios psiquiátricos e déficits cognitivos, comprometendo substancialmente a qualidade de vida. Diante desses fatos, torna se relevante ter como objetivo analisar a qualidade de vida de estudantes universitários, especificamente estudantes dos cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física, da cidade de João Pessoa, capital Paraibana, traçando assim o perfil do aspecto sono desse público alvo, sendo um estudo transversal, de caráter qualitativo, amostragem realizada por conveniência, os alunos responderam o questionário de qualidade do sono, que foi baseado no instrumento denominado Índice de Qualidade do Sono de Pittsburgh (PSQI) a coleta dos dados foi feita pela plataforma Google Forms. Concluiu -se que: os maus hábitos de sono, somados a interrupções noturnas como: noctúria, sede, barulhos externos e até mesmo os sintomas de ansiedade e insônia, tornaram a qualidade negativa para 50% dos indivíduos participantes, conseguimos identificar os principais fatores para essa resposta negativa, mas ainda assim, os outros 50% consideram a qualidade do seu sono de modo geral boa ou muito boa.

Palavras-chave: Qualidade do sono. Sono. Estudantes. Universitários.

1 INTRODUÇÃO

Essencial para a sobrevivência, o fenômeno sono, além dos efeitos fisiológicos é indispensável no reajuste mental e corporal. A respeito dos aspectos fisiológicos a definição de sono é apresentada como um estado de repouso natural ou normal e periódico, onde a consciência é interrompida, com a diminuição dos ritmos respiratório, circulatório e ainda o início da atividade onírica (imaginação,

sonhos e um conjunto de alucinações visuais), há um relaxamento dos sentidos e dos músculos, realizando o armazenamento das memórias e a liberação de hormônios (REIMÃO, 1996). A má qualidade do sono provoca efeitos adversos na vida dos indivíduos, por reduzir seu desempenho diário e aumentar o risco e agravamento de doenças, além de acrescer a propensão a distúrbios psiquiátricos e déficits cognitivos, comprometendo substancialmente a qualidade de vida. Como consequências da redução do desempenho diário, podemos citar os riscos de acidentes de trabalho ou de tráfego que podem transtornar a segurança pública, as faltas ou atrasos no trabalho e compromissos também podem ser observados (MÜLLER & GUIMARÃES, 2007).

Normalmente os universitários apresentam um padrão de sono irregular, sendo atrelada principalmente a mudanças de horário de início e fim do sono, além das privações do sono, a fim de aumentar a produção e desempenho acadêmico, essa vivência irregular do sono pode repercutir de forma negativa a saúde, pois compromete a atenção, a memória, a capacidade de resolução de problemas e o desempenho acadêmico desses adultos jovens (ARAÚJO, 2013). Vejamos ainda a respeito do pensamento de ARAÚJO (2013):

> É sabido que a má qualidade do sono afeta diretamente a qualidade de vida humana, pois parece estar envolvida com o aumento da morbidade por disfunção autonômica, distúrbios psiquiátricos, acidentes automobilísticos e de trabalho, envelhecimento precoce, depressão, insuficiência renal, intolerância à glicose, hipercortisolemia; e com a diminuição da eficiência laboral, *etc* aumento da morbidade por disfunção autonômica, distúrbios psiquiátricos, acidentes automobilísticos e de trabalho, envelhecimento precoce, depressão, insuficiência renal, intolerância à glicose, hipercortisolemia; e com a diminuição da eficiência laboral, etc.

Os distúrbios do sono são definidos na literatura em três principais sistemas de classificação, sendo a Classificação Internacional dos Distúrbios do Sono (ICSD) /(American Sleep Disorders Association -(ASDA), 1997): a classificação mais detalhada e a mais utilizada pelos profissionais da área da medicina do sono, e para a ASDA (1997) a qualidade do sono não se dá apenas pelo número de horas dedicadas a ele, mas a diversos fatores e disfunções do sono que vão desde a insônia, apneias, sobressaltos do sono e câimbras noturnas, é necessário considerar também transtornos de humor e da ansiedade que podem alterar a qualidade e a continuidade do sono.

Diante desses fatos, torna se relevante analisar a qualidade de vida de estudantes universitários, especificamente estudantes dos cursos de licenciatura e bacharelado em Educação

Física, da cidade de João Pessoa, capital Paraibana, traçando assim o perfil do aspecto sono desse público alvo.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral:

Realizar uma análise da qualidade do sono de estudantes de educação física de João pessoa-PB

1.1.2 Objetivos específicos:

Identificar os possíveis fatores de boa ou má qualidade do sono de estudantes de educação física de João pessoa-PB

2 METODOLOGIA

O presente artigo teve o caráter descritivo, exploratório, correlacional e quantitativo. No que se refere à pesquisa descritiva, esta tem por objetivo principal descrever características de uma determinada população. É exploratória, pois visa proporcionar maiores informações sobre o problema com a intenção de explicitar ou construir ideias. É de caráter correlacional por ter como objetivo correlacionar às variáveis consideradas da pesquisa, visando identificar o quanto os construtos estão associados. Por fim, é uma pesquisa quantitativa por considerar todos os aspectos que podem ser quantificáveis, isto é, traduzir em números, opiniões e informações com o intuito de classificá-las e analisá-las. (THOMAS, NELSON E SILVERMAN, 2012), a amostragem realizada por conveniência, a população-alvo envolveu estudantes de graduação em Educação Física da cidade de João Pessoa, de ambos os sexos.

2.1 Critérios de inclusão

Foram considerados os seguintes critérios de inclusão: ser estudante de licenciatura ou bacharelado em educação física que foram alcançados pela divulgação do questionário e aceitaram participar da pesquisa.

2.2 Critérios de exclusão

Foram considerados os seguintes critérios de exclusão: os estudante de licenciatura ou bacharelado em educação física que não foram alcançados pela divulgação do questionário ou não aceitaram participar da pesquisa.

A aplicação do questionário foi realizada via Google Forms, salientamos que os participantes tinham o direito de desistir da sua participação no estudo a qualquer momento, bem como ao anonimato de suas informações.

2.3 Instrumentos

Os alunos responderam o questionário de qualidade do sono, que foi baseado no instrumento denominado Índice de Qualidade do Sono de Pittsburgh (PSQI). A versão adotada foi anteriormente traduzida, validada e ajustada conforme os padrões culturais brasileiros. O PSQI avalia a qualidade do sono no último mês e é composto por dezoito questões que contemplam sete componentes: a qualidade subjetiva do sono; a latência do sono; a duração do sono; a eficiência habitual do sono; os distúrbios do sono; o uso de medicação para dormir; e a sonolência diurna e distúrbios durante o dia.

Os dados foram tabulados em planilha Excel e dispostos em tabelas e gráficos para melhor compreensão.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao realizarmos a primeira análise do estudo notamos altos percentuais para algumas questões onde algumas chegam a ter índices superiores a 50%, mas quando iniciamos a análise de cada questão, notamos as implicações que cada uma traria para o estudo, o questionário tinha uma rápida aplicação

e preenchimento, com questões objetivas, e que necessitava de uma consciência de sono por parte dos entrevistados.

A questão primeira de nossa pesquisa discorria a respeito do horário em que o indivíduo costuma deitar se, onde 52,9% apontou fazê-lo entre as 22:30h à 00:30h, 20,6% entre 01:00h à 01:30h, 14,7% afirmou deitar-se entre 02:00h as 03:00h e apenas 11,8% entre as 20h e às 22h. É notória a escolha ou necessidade de deitar após as 22:30, tal afirmação se deve ao fato de mais de 50% dos entrevistados escolheram esta opção, em sua pesquisa, Carvalho *et al* (2013) afirmou em seu estudo que a média de horário para dormir dos alunos da saúde é de 00:25, aproximando se assim do horário escolhido por nossos participantes.

Gráfico 1: questão 1



Fonte: Dados da pesquisa (2020)

Ao observamos a questão dois a respeito do tempo em que o indivíduo levou para dormir 33,8% informou levar de 20 a 30 minutos, 25% de 10 a 15 minutos já os outros 25% afirmaram levar mais de uma hora para dormir e apenas 16% informou dormir em até 5 minutos. Sendo preocupante o resultado de 25% para indivíduos que declaram levar mais de uma hora para dormir, Fernandes (2006) afirmou que em sua pesquisa que em meios normais, um indivíduo principia o sono noturno pelo estágio I do sono NREM, após um tempo de latência aproximada de 10 minutos. os entrevistados

no estudo de Araújo (2013), tiveram a média 19,7 minutos (DP±29,2 minutos) para iniciar seu sono após se deitar, nossa média se encontra em 20,5 minutos.

Ao abordamos a respeito do horário em que o indivíduo levantou da cama e obtivemos os seguintes resultados, 32,4% levantou da cama mais de 9 horas da manhã, 27,9% entre as 5 e as 6 horas da manhã, 22,1% informou levantar entre 07:30 a 08:30 da manhã e 17,6% entre as 06:30 e 07:00 da manhã, .

Ao notarmos as questões um, dois e três tornou-se relevante saber, entre o horário de deitar, o tempo levado para dormir e o horário de levantar, quantas horas de sono em média o indivíduo teve efetivamente. Para sabermos quantas horas de sono cada indivíduo manteve, a questão quatro disponibilizou quatro perguntas onde 45,6% informaram 6 horas, 32,4% indicaram mais de 7 horas, 13,2% 5 horas e 8,8% apenas 4 horas de sono. Cardoso (2014) inferiu que o tempo médio de sono classificado ótimo é de 7 a 8 h por noite, mas o período, a duração e a estrutura do sono variam entre individuo para individuo, também conforme sua idade, Araujo (2013) inferiu que apenas 18,6% dos seus entrevistados conseguiram alcançar um valor superior a sete horas no último mês, uma diferença de 13,8% dos nossos entrevistados.

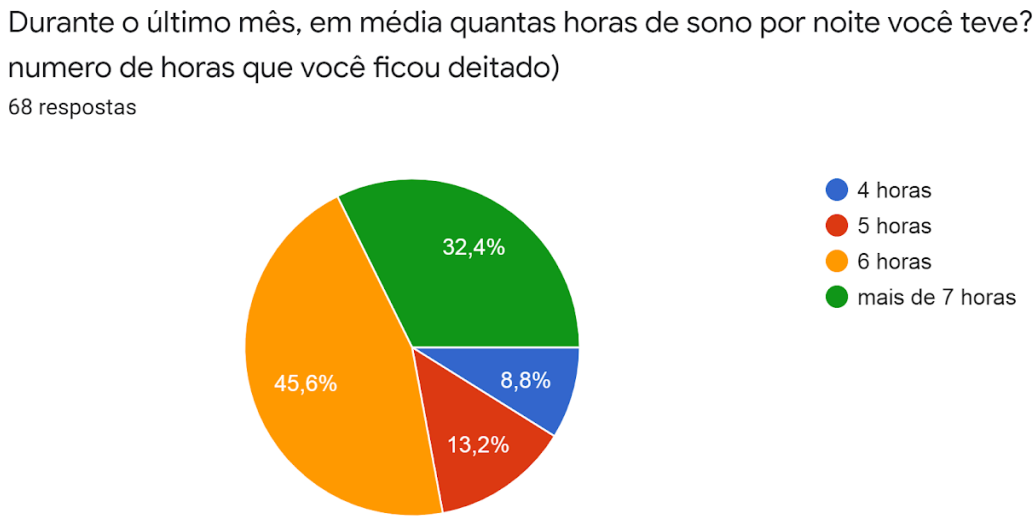


Gráfico 2: questão 4

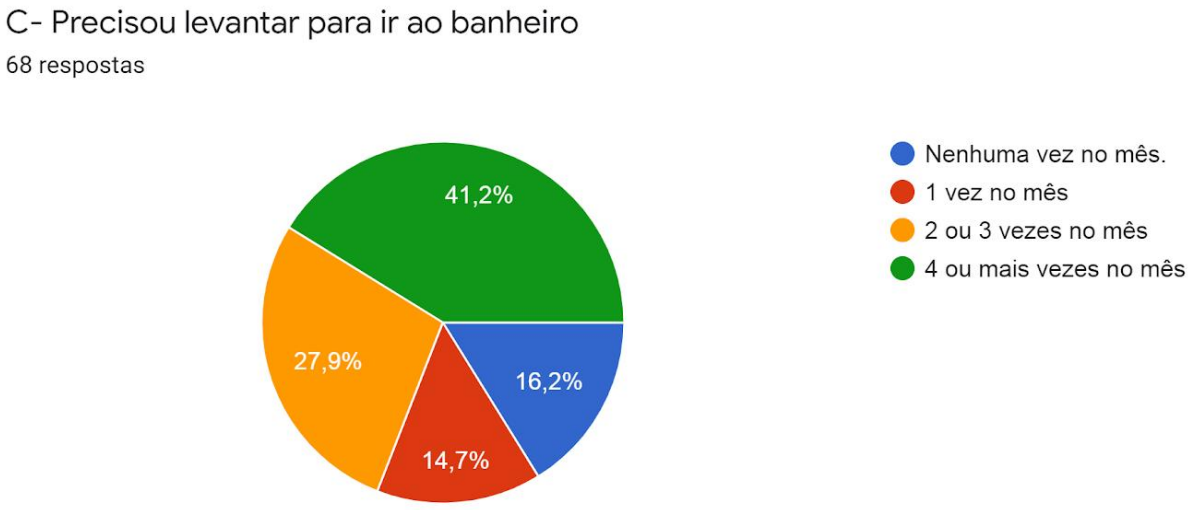
Fonte: Dados da pesquisa (2020)

As demais perguntas buscavam observar a quantidade de interrupções noturnas e suas ocorrências, podendo causar transtornos ao ciclo do sono.

A Partir da questão cinco os enunciados tratavam do número de vezes em que as situações apresentadas ocorreram, sendo assim ao serem perguntados o quantas vezes não haviam conseguido dormir em até 30 minutos, as respostas foram as seguintes: 39,7% apontaram que ocorria quatro vezes ou mais no mês, 30,9% que ocorria duas ou três vezes, 16,2 % apenas uma vez ao mês e 13,2 % nenhuma vez ao mês.

Acordar no meio da noite ou pela manhã cedo, 48,5% diz ocorrer quatro vezes ou mais durante o mês, 38,2% duas ou três vezes, 10,3% uma vez, sendo apenas 2,9% os participantes que afirmaram não ocorrer o despertar.

Ocorrência de levantar se para ir ao banheiro apresentada na questão sete, obteve os seguintes dados, 41,2% levantam quatro vezes ou mais, 27,9% duas ou três vezes, para 16,2% não houve



ocorrências e 14,7% levantou-se uma vez.

Gráfico 3: questão 7

Fonte: Dados da pesquisa (2020)

As questões oito e nove apresentaram porcentagens análogas, na questão oito verificou se a ocorrência de não respirar confortavelmente durante o sono, onde 64,7% não tiveram ocorrências como esta, 11,8% indica uma ocorrência, 11,8% duas ou três ocorrências e também 11,8% quatro ou mais ocorrências no mês. A nove tratando a cerca de tosses ou roncos fortes, obteve um índice de 66,2% para nenhuma ocorrência, 13,2% para quatro ou mais ocorrências, 11,8% duas ou três vezes e 8,8% uma vez ao mês.

Ao serem perguntados na questão dez com que frequência sentiram muito frio 48,5% responderam não ter ocorrido nenhum vez no mês, 25% uma vez no mês, 22,1% duas a três vezes no mês e apenas 4,4% quatro vezes ou mais. Já ao serem perguntados quantas vezes ocorreram o sentir muito calor, 33,8% responderam nenhuma vez ao mês, 30,9% quatro ou mais vezes no mês, 19,1% duas ou três vezes e 16,2% uma vez no mês, Araujo (2013) contemplou essas mesmas questões e mesmo solicitando que os que dormiam acompanhados, perguntasse aos seus parceiros sobre as questões apresentadas, mais de 60% afirmou não haver problemas como tosse, roncos, respirações profundas, afirmam também não terem sentido frio ou calor excessivo e demais.

A questão doze a respeito da ocorrência de sonhos ruins apresentou os seguintes percentuais, 36,8% não teve sonhos ruins durante o mês, 27,9% os teve duas ou três vezes no mês, 20,6% 1 vez no mês e 14,7% quatro ou mais vezes no mês.

Se sentiram dor na hora de dormir ou dormindo, o índice de resposta para nenhuma vez no mês foi de 52,9%, 17,6% uma vez, 17,6% duas ou três vezes e 11,8% quatro vezes ou mais.

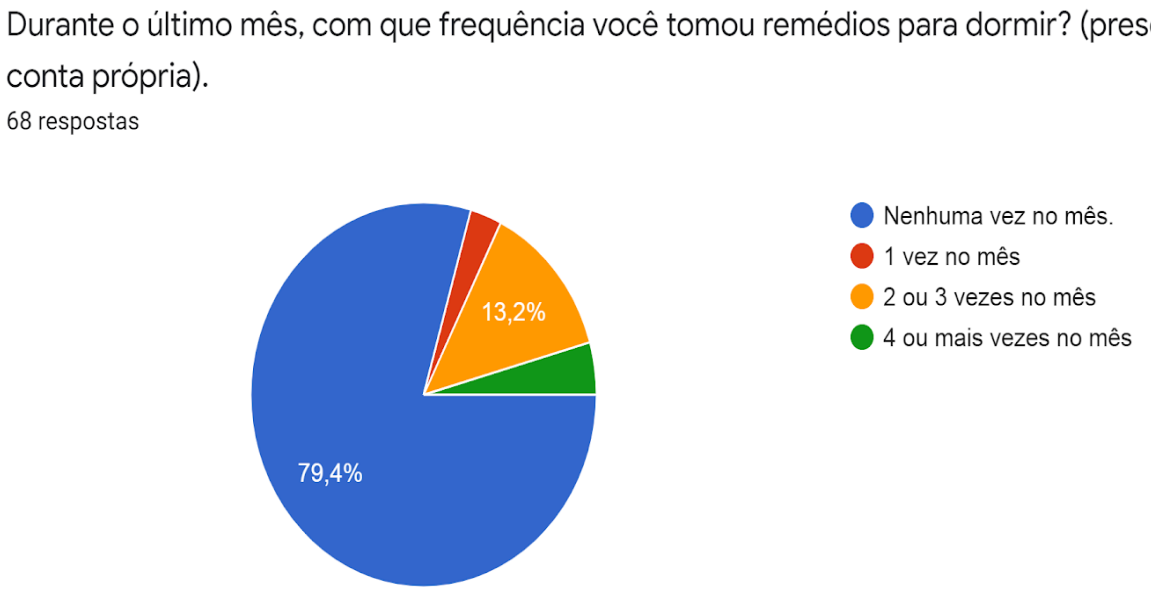
Em média 23.55% dos entrevistados sentiram muito frio de uma a três vezes no mês e 22,06% sentiram muito calor de uma a quatro vezes ou mais no mês, 21,06% tiveram sonhos ruins ao menos uma vez no mês e 15,7% sentiram dor ao menos uma vez.

Na questão quatorze abrimos espaço para uma resposta aberta acerca de outras razões que poderiam atrapalhar o dormir, as razões obtidas variam entre, ansiedade e outros transtornos com 11,9%, insônia (14,7%), alergias, até mesmo sede ou nenhuma razão variam em até 1,5%. na quinze o gráfico aponta que 50% não teve nenhuma razão, 26,5% tiveram a ocorrência de quatro vezes ou mais do que relataram na questão anterior, 17,6% duas ou três vezes e 5,9% uma vez no mês, a que mais chamou a atenção foi a ansiedade (outros transtornos) e a insônia que juntas somam 26,6%;

A insônia divide-se em categoria primária e secundária, onde na primeira está envolvida os fatores intrínsecos e extrínsecos não sendo considerada secundária a outra doença, e a categoria secundária é quando a insônia é um sintoma de doença médica e/ou psiquiátrica, seja por distúrbios do sono ou abuso de substâncias (SILVA 2015).

No gráfico 4, veremos a respeito da frequência o indivíduo fazia uso de medicações para dormir (prescritos ou por conta própria) e obteve as seguintes respostas: 79,4% afirmam não ter feito uso, 13,2% duas ou três vezes, 4,4% quatro vezes ou mais e 2.9% que tomou apenas uma vez no mês, 79,4% afirmaram não fazer nenhum uso durante o mês, sendo considerado esse um dado positivo, visto que em média apenas 6,86% afirmaram já ter feito uso pelo menos uma vez no mês. BELÍSIO

(2016) concluiu que muitas vezes as a insônia pode ser fruto do uso de medicações ou até mesmo de



interações medicamentosas, que podem gerar dependência no organismo.

Gráfico 4: questão 16

Fonte: Dados da pesquisa (2020)

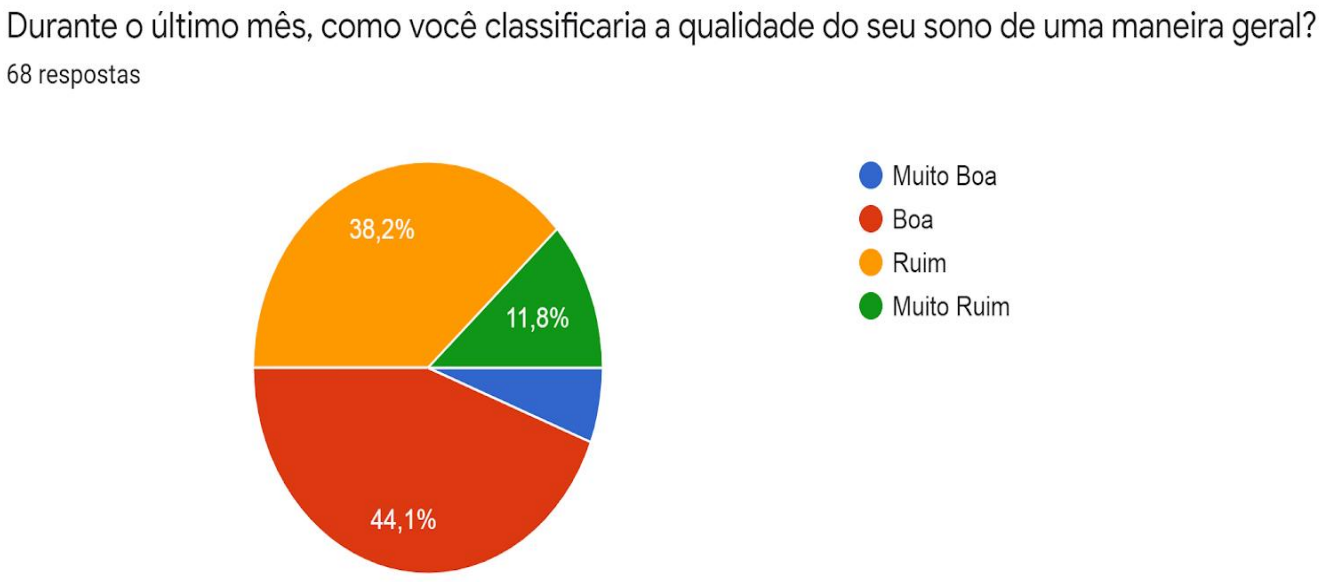
Quanto a dificuldade de se manter acordado durante atividades como, dirigir, estudar, comer ou trabalhar, 52,9% relatou nenhuma dificuldade, 22,1% duas ou três vezes, 13,2% quatro vezes ou mais e 11,8% uma vez no mês. As interrupções do sono fazem com que os ciclos do sono não ocorram normalmente, desencadeando sintomas de cansaço, irritabilidade, alterações de intelecto e sonolência excessiva diurna, alternada com insônia, 47,1% dos entrevistado confirmaram ter ao menos uma vez dificuldades para se manter acordado enquanto dirigia, comia, estudava ou trabalhava, Carvalho (2013) mostrou em seu estudo que 50,61% dos estudantes entrevistados apresentaram sonolência diurna excessiva, enquanto que 44,44% apresentaram ausência de sonolência.

A respeito da dificuldade de manter o ânimo para suas atividades diárias, 38,2% tiveram uma dificuldade razoável, 33,8% dificuldade leve, 19,2% dificuldade muito grande e 8,8% nenhuma

dificuldade, Em seguimento a este dado, 91,2% consideraram de leve a muito grande a dificuldade de manter o ânimo para realizar suas atividades habituais, a respeito dessa questão podemos relacionar a alguns fatores como a idade e a inconsciência do sono.

Por fim a pergunta refere se a como o indivíduo classifica a qualidade do seu sono, onde, 44,1% a classifica como boa, 38,2% como ruim, 11,8% como muito ruim e apenas 5,9% como muito boa, e os 94,1% variaram de boa a muito ruim, sendo ruim e muito ruim 50% deste percentual, fato do qual podemos inferir através desta pesquisa que se deve as interrupções, transtornos psicológicos, mentais ou físicos e maus hábitos de sono. Em seu estudo Araújo (2013) observou que cerca de metade dos participantes 54% consideraram como ruim a qualidade do seu sono no último mês e que apenas 5,9% dos participantes consideraram ter um sono de qualidade muito boa, apresentando uma diferença de 15,8% que pode se dar por fatores regionais e/ou de clima, além do período que esses estudantes estariam.

Gráfico 5: questão 19



Fonte: Dados da pesquisa (2020)

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluímos que os maus hábitos de sono, tanto no deitar, quanto no despertar, mesmo considerando que a média de horas dormidas está conforme literatura indica, fatores de interrupções noturnas como: noctúria, sede, barulhos externos e até mesmo os sintomas de ansiedade e insônia, levaram 50% dos participantes desta pesquisa a considerar seu sono ruim ou muito ruim e a outra metade boa (44,1%), e muito boa com apenas 5,9%, isso se deve ao fato da percepção pessoal, já que um sono benéfico e saudável é aquele que apresenta a qualidade e quantidade suficiente para prover um estado de vigília durante o dia.

Os índices negativos podem estar associados não apenas aos horários irregulares, maus hábitos ou demandas acadêmicas mas também ao uso do computador no horário noturno e madrugada, em atividades não concernente à Universidade, como uso de exacerbado de redes sociais e jogos eletrônicos. Por fim, podemos sugerir uma pesquisa mais profunda ao tema, para que se consiga maior número de variáveis, conseguindo assim traçar um perfil deste público.

Através desta pesquisa, pudemos traçar a qualidade sono de alunos de educação física da cidade de João Pessoa, Pb, onde sugerimos a utilização de cronograma para organizar os horários, manter rotinas de deitar e acordar, bem como buscar sanar problemas sonoros ou demais que atrapalhem tal rotina, seja com ajuda médica ou estabelecimento próprio de regras.

REFERÊNCIAS

BELÍSIO, Aline Silva. Avaliação dos distúrbios e da qualidade do sono em pacientes com imunodeficiência humana (HIV). **Revista Humano Ser**, v. 1, n. 1, 2016

CARDOSO, LUCAS. Transtornos do ciclo sono-vigilia/circadiano-Uma revisão de literatura. 2014.

CARVALHO, Thays Maria da Conceição Silva et al. Qualidade do sono e sonolência diurna entre estudantes universitários de diferentes áreas. **Revista Neurociências**, v. 21, n. 3, p. 383-387, 2013.

DANDA GJN, Ferreira GR, Azenha M, Bastos KFRSO. Padrão do ciclo sono-vigília e sonolência excessiva diurna em estudantes de medicina. J Bras Psiquiatr. 2005 Abr-Jun; 54(2): 102-6.

DE ARAÚJO, Márcio Flávio Moura de et al. Avaliação da qualidade do sono de estudantes universitários de Fortaleza-CE. **Texto & Contexto-Enfermagem**, v. 22, n. 2, p. 352-360, 2013.

FERNANDES, Regina Maria França. O sono normal. **Medicina (Ribeirão Preto)**, v. 39, n. 2, p. 157-168, 2006.

GAMBELUNGHE C, Rossi R, Mariucci G, Tantucci M, Ambrosini MV. Effects of light physical exercise on sleep regulation in rats. Med Sci Sports Exerc 2001; 33(1):57-60.

https://www.psychiatry.pitt.edu/sites/default/files/inline-files/PSQI%20Article.pdf

MÜLLER, Mônica Rocha; GUIMARÃES, Suely Sales. Impacto dos transtornos do sono sobre o funcionamento diário e a qualidade de vida. **Estudos de psicologia (Campinas)**, v. 24, n. 4, p. 519-528, 2007.

REIMÃO, R. Sono: estudo abrangente. 2. ed. São Paulo: Atheneu, 1996

SILVA, Núbia Kênia Carneiro; OLIVEIRA, Maria Liz Cunha de. Fatores que interferem no sono dos alunos idosos da Universidade da Maturidade (UMA), na cidade de Palmas (TO). **Revista Kairós : Gerontologia**, [S.l.], v. 18, n. 1, p. 129-150, mar. 2015. ISSN 2176-901X. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/kairos/article/view/25094/17912>. Acesso em: 30 maio 2020. doi:https://doi.org/10.23925/2176-901X.2015v18i1p129-150.

TAFNER, Elisabeth Penzlien; DA SILVA, Everaldo. **Metodologia do Trabalho Acadêmico**. Indaial: ASSELVI, 2008.

31/JUL e 1 e 2/AGO 2020
IV CONEPI
IV CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO & PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES
conepi.contatosempreendimentos.com.br
Evento 100% Online

TREINAMENTO FUNCIONAL PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES COMO PREVENÇÃO E COMBATE À OBESIDADE INFANTIL

FERREIRA, Camila Ribeiro Lins
Centro Universitário Leonardo Da Vinci
camilarlins@gmail.com

SOUZA JÚNIOR, Fábio Albuquerque de
Centro Universitário Leonardo da Vinci, Mestre em Educação Física - UFPB/UPE
fabioalbuquerque80@gmail.com

RESUMO

A obesidade infantil é definida por um distúrbio caracterizado pelo acúmulo excessivo de gordura corporal, associada a hábitos alimentares errôneos, propensão genética, estilo de vida da família, status socioeconômico, fatores psicológicos e etnia. (LOPES et al., 2004). A necessidade da prática de atividades físicas aliada a uma alimentação saudável compreende ser fundamental para evitar a obesidade. Haja vista podemos citar o Treinamento Funcional como uma das muitas atividades físicas que auxiliam a prevenção. Ele foi escolhido devido ao exercício físico aproximar-se mais dos movimentos reais daqueles realizados no cotidiano. (EVANGELISTA; MONTEIRO, 2010). O objetivo desse trabalho é demonstrar como o Treinamento Funcional para crianças e adolescentes pode ser benéfico na prevenção e combate da obesidade e sedentarismo, como, consequentemente, no desenvolvimento das habilidades motoras básicas. Para o levantamento dos artigos na literatura, realizou-se uma busca nas seguintes bases de dados relacionados ao Portal de Periódicos CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), PubMed, Scielo (Scientific Electronic Library Online), Google Acadêmico, livros entre outros. Por fim, foi possível concluir que os resultados dessas intervenções, ocasionadas pelas mudanças de hábitos físicos e alimentares, juntamente com Treinamento Funcional como auxiliar ao combate e redução da obesidade infantil poderão trazer uma sociedade mais saudável, tanto física como mentalmente.

Palavras-chave: obesidade. obesidade infantil. criança. adolescente. combate. prevenção

1 INTRODUÇÃO

É sabido que o hábito de atividades físicas desde a infância proporciona qualidade de vida. Promover a atividade física na infância e na adolescência significa estabelecer uma base sólida para

a redução da prevalência do sedentarismo na idade adulta. (LAZZOLI, 1988). A mudança de vida atual, cujas crianças possuem menos espaço para brincadeiras ao ar livre e o acesso à tecnologia, têm contribuído para uma puerícia mais sedentária. "*AHA Journal*", periódico da "*American Heart Association*", publicou um estudo, em 2018, o qual revela os prejuízos causados pelo excesso de tempo que as crianças têm estado em frente a dispositivos eletrônicos como celulares, tablets, computadores e também televisão. Outro estudo, publicado pela revista "*The Lancet"*, em 2017, revela que o número de crianças e adolescentes, entre 5 a 19 anos, obesos em todo o mundo, aumentou dez vezes nas últimas quatro décadas.

Assim como a obesidade, a obesidade infantil é definida por um distúrbio caracterizado pelo acúmulo excessivo de gordura corporal, associada a hábitos alimentares errôneos (...). (LOPES *et al.,* 2004).

A facilidade em conseguir doces devido a ausência da fiscalização dos pais; o avanço tecnológico e a preferência de permanecer em frente à TV, videogame, computador, aliado a não prática de exercícios e/ou atividades físicas em razão da restrição de espaço, violência urbana colaboram para o aumento de peso. (OLIVEIRA; FISBERG, 2003) A necessidade da prática de atividades físicas aliada a uma alimentação saudável compreende ser fundamental para evitar a obesidade. Haja vista podemos citar o Treinamento Funcional como uma das muitas atividades físicas que auxiliam a prevenção e combate da obesidade, o qual foi escolhido devido o Treinamento Funcional aproxima-se mais dos movimentos reais, daqueles realizados no cotidiano. (EVANGELISTA; MONTEIRO, 2010). O objetivo desse trabalho é demonstrar como o Treinamento Funcional, para crianças e adolescentes, pode ser benéfico na prevenção e combate da obesidade e sedentarismo, como, consequentemente, no desenvolvimento das habilidades motoras básicas.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Demonstrar a importância do combate e prevenção da obesidade infantil.

1.1.2 Objetivos específicos

Apontar o uso do Treinamento Funcional como alternativa na prevenção e combate à obesidade infantil;

2 METODOLOGIA

Para o levantamento dos artigos na literatura, realizou-se uma busca nas seguintes bases de dados relacionados ao Portal de Periódicos CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), PubMed, Scielo (Scientific Electronic Library Online), Google Acadêmico, entre outros. Foram também utilizados livros que explanam sobre o assunto por conterem informações compatíveis com a temática a ser desenvolvida. Palavras como: obesidade infantil, treinamento, atividade física, treinamento funcional, prevenção e outras foram utilizadas na busca desses artigos.

Foi realizada uma revisão bibliográfica sobre o tema, reunindo e comparando os diferentes dados encontrados nas fontes de consulta e listando os principais fatores que predispõe a obesidade e como preveni-la e combatê-la por meio da atividade física, no caso, o Treinamento Funcional.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 Obesidade infantil

Segundo os dados da Organização Mundial da Saúde (OMS), de 2018, 40 milhões de crianças menores de 5 anos de idade estão com sobrepeso ou obesas. De acordo com a Revista Exame a projeção é de que, em 2025, o número de crianças com sobrepeso e obesidade pode chegar a 75 milhões, caso nada seja feito. Assim como a obesidade, a obesidade infantil é definida por um distúrbio caracterizado pelo acúmulo excessivo de gordura corporal, associada a hábitos alimentares errôneos, propensão genética, estilo de vida da família, status socioeconómico, fatores psicológicos e etnia. (LOPES *et al.,* 2004). De acordo com o site da ABESO (Associação Brasileira para o Estudo da Obesidade e da Síndrome Metabólica) a obesidade é caracterizada pelo excesso de peso

proveniente do acúmulo de gordura corporal, caracterizada por um índice de massa corporal ou IMC igual ou acima de 30. Trata-se de uma doença crônica. E que ela sozinha, por sua vez, pode causar inúmeros outros males, de problemas cardiovasculares a diabetes. Essas complicações surgem por uma série de motivos, entre eles, porque a gordura corporal excessiva provoca um estado inflamatório constante em todo o organismo. O artigo "Sedentary Behaviors in Today's Youth: Approaches to the Prevention and Management of Childhood Obesity", cita: "According to a recent Common Sense Media report, 13 to 18 year-olds are spending 6 hours, 40 minutes daily on all screen media combined, including 2.5 hours watching television content (…)" (BARNETT. et al. 2018, p 147)[177]. O estudo ainda revela que crianças em idade pré-escolar (2 a 5 anos) são sedentárias entre 7 e 7,5 horas diárias, em média, atingindo um excesso de 90% do dia, de acordo com alguns relatórios. E ainda, 7 a 10 adolescentes possuem um smartphone e o utilizam, em média, 4,5 horas por dia. Diversos estudos comprovam o demasiado crescimento da obesidade infantil pelo Brasil. Pedraça, et al. (2009), analisaram duas escolas públicas na cidade de Manaus, Amazonas. Participaram do estudo 359 adolescentes com idade entre 10 a 14 anos de ambos os gêneros. O estudo mostra que a prevalência de excesso de peso entre os escolares foi elevada, cujo 16% dos meninos e 17% das meninas apresentavam obesidade e sobrepeso. Costa *et. al.* (2006), verificaram as prevalências de sobrepeso e obesidade em escolas públicas e particulares da cidade de Santos, SP, em escolares de 7 a 10 anos de idade. As prevalências totais de sobrepeso e obesidade foram de 15,7% e 18,0%, respectivamente. A prevalência de sobrepeso foi de 13,7% nos meninos e 14,8% nas meninas das escolas públicas. Nas escolas particulares, foi de 17,7% nos meninos e 22,2% nas meninas. A obesidade foi prevalente em 16,9% dos meninos e 14,3% das meninas das escolas públicas. Nas escolas particulares, 29,8% dos meninos e 20,3% das meninas foram diagnosticados como obesos. Foi possível concluir que a prevalência de obesidade é superior à de estudos nacionais e latino-americanos. E escolas privadas apresentaram prevalência de obesidade maior que escolas públicas.

Ronque et. al. (2005), verificou a prevalência de sobrepeso e obesidade em escolares na faixa etária entre 7 e 10 anos, de ambos os sexos e de uma escola particular de Londrina, Paraná. A prevalência total de sobrepeso foi de 19,7% nos meninos e 17,3% nas meninas, sem diferenças significantes entre sexo e faixa etária. Por outro lado, a prevalência de obesidade em meninos e meninas foi de 17,5% e 9,3%, respectivamente. Concluíram que as taxas de obesidade e sobrepeso estão muito acima das médias da população brasileira na faixa etária analisada.

---

[177] "adolescentes entre 13 e 18 anos de idade gastam 6 horas e 40 minutos diariamente em todas as mídias de tela, incluindo 2,5 horas assistindo conteúdo de televisão". (tradução nossa).

O estudo de Soar et. al., (2004), que determinou a prevalência de sobrepeso e obesidade em escolares de 7 a 9 anos de idade em uma escola pública de Florianópolis. E verificaram prevalência de 17,9% de sobrepeso, sendo maior no sexo masculino (19,1%) do que no feminino (16,7%) e 6,7% de obesidade, com maiores valores no sexo masculino (7,9%) do que no feminino (5,4%). Ou seja, verificou-se uma elevada prevalência de sobrepeso e obesidade quando comparado a estudos internacionais e nacionais.

3.2 Atividade física e a obesidade infantil

O estudo de Silva e Bezerra (2017) trata-se de uma revisão da literatura, e percebeu que a ausência da atividade física no cotidiano das crianças e adolescentes pode possibilitar o surgimento de doenças crônicas. Por conseguinte, de suma importância buscar orientações científicas junto ao Profissional de Educação Física e Nutricionista, acerca da melhor modalidade esportiva a ser iniciada e hábitos alimentares saudáveis, visando assim, prevenção ou tratamento de enfermidades cardiovasculares, bem como a obesidade infantil. Lazzoli, (1998, p. 107) diz:

> Existe associação entre sedentarismo, obesidade e dislipidemias e as crianças obesas provavelmente se tornarão adultos obesos. Dessa forma, criar o hábito de vida ativo na infância e na adolescência poderá reduzir a incidência de obesidade e doenças cardiovasculares na idade adulta. A atividade física também pode exercer outros efeitos benéficos a longo prazo, como aqueles relacionados ao aparelho locomotor. A atividade física intensa, principalmente quando envolve impacto, favorece um aumento da massa óssea na adolescência e poderá reduzir o risco de aparecimento de osteoporose em idades mais avançadas (…).

Um estudo realizado em uma escola da rede municipal de ensino em São Luis-MA, analisou o desempenho motor das habilidades fundamentais de locomoção e controle de objeto de alunos com obesidade. A amostra foi composta por 50 alunos, onde 80% são do gênero masculino e 20% do gênero feminino, entre 8 e 10 anos de idade. Os escolares participantes na pesquisa apresentaram desempenho motor considerado fraco, com dificuldades na realização de habilidades motoras fundamentais. Acredita-se que os pesos acima dos níveis adequados para a faixa etária influenciaram em seus desempenhos, vindo a refletir nos prejuízos motores apresentados pela amostra. Verificando-

se, então, a necessidade de desenvolver estratégias ou programas interventivos com o intuito de oferecer oportunidades adequadas para elevar os níveis de desempenho motor dessas crianças. (MIRANDA, et. al. 2017). Para Campos e Coraucci Neto, 2004 (apud Moura et. al, 2018, p. 125) o treinamento tem como base uma prescrição coerente e segura de exercícios que permitam a estimulação do corpo humano de uma maneira capaz de evoluir todas as qualidades do sistema musculoesquelético, como velocidade, força, equilíbrio, coordenação, flexibilidade, lateralidade, resistência cárdio e neuromuscular e também motivação através da manutenção do centro de gravidade do corpo.

Tendo em vista as citações dos autores acima, podemos compreender a notoriedade da prática de atividades físicas. E foi escolhido o Treinamento Funcional a fim de demonstrar sua influência no combate da obesidade infantil e ainda na melhora do desempenho motor.

3.3 Treinamento funcional

O Treinamento Funcional refere-se a um conjunto de exercícios praticados como preparo físico ou com o fim de apurar habilidades, podendo apresentar propósitos específicos, geralmente reproduzindo ações motoras que serão utilizadas no cotidiano. (MICHAELIS, 2009, apud EVANGELISTA; MONTEIRO, 2010, p. 11) De acordo com Gelatti, 2009 (apud MOURA; et al 2018, p. 125), o Treinamento Funcional é aquele que ajuda o corpo a realizar movimentos de forma integrada e eficiente, fortalecendo músculos, melhorando as funções cerebrais responsáveis por tudo que nosso corpo faz e cria. Neste tipo de treinamento os músculos não trabalham de forma isolada, e sim, em sinergismo.

Evangelista e Monteiro (2010) reforçam que o Treinamento Funcional se aproxima mais dos movimentos reais, daqueles realizados no cotidiano e que envolvem integração de movimentos.

Netto e Aptekmann (2016), analisaram os efeitos do Treinamento Funcional sobre a composição corporal em alunos fisicamente ativos de uma academia. Foi observada a redução significativa da composição corporal em mulheres, após 6 semanas de Treinamento Funcional. Houve diminuição significativa nas medidas de dobras cutâneas para

Tríceps, Peitoral, Supra Ilíaca, Coxa e Abdômen. Foi observada a redução significativa da composição corporal em homens. Houve significância nas medidas de dobras cutâneas para Tríceps, Peitoral, Supra Ilíaca e Coxa. A partir do estudo realizado, pôde-se concluir que o Treinamento Funcional, quando bem planejado, é um método eficiente para diminuição da massa corporal (redução de gordura corporal).

Molina et. al. (2010) buscaram demonstrar a influência do Treinamento Funcional na resposta do desempenho motor em crianças praticantes de natação. A amostra experimental foi composta por 11 sujeitos de ambos os gêneros, com idade entre 9 a 14 anos, sendo todos praticantes de natação. Os resultados apresentados na pesquisa foram influentes para a melhora das capacidades físicas avaliadas. O desempenho motor de ambos os grupos, apresentou uma melhora significativa em todas as variáveis, independente dos valores de desvio padrão. Porém, quando se comparam os dados em valores estatísticos, observa-se diferença significante na força abdominal, barra e tempo de piscina no grupo feminino e teste abdominal no grupo masculino. Portanto o presente estudo foi capaz de analisar a metodologia do treinamento funcional, mostrando sua eficácia para a melhora do desempenho motor de crianças praticantes de natação.

Moura et. al. (2018), verificou a influência do treinamento funcional nas capacidades físicas dos atletas de futsal com idade entre 15 a 17 anos. Também foi analisado os efeitos do treinamento funcional nas capacidades físicas de resistência abdominal, flexibilidade, velocidade, agilidade e potência de membros inferiores. O estudo teve duração de 3 meses, com exercícios funcionais 2 vezes por semana. O trabalho mostrou uma melhora significativa de todas as capacidades físicas avaliadas, houve uma melhora estatística na flexibilidade, potência de membros inferiores, agilidade e velocidade e resistência abdominal.

3.4 Treinamento funcional e obesidade infantil

Um estudo feito por Antunes e Bertolo (2017) verificou qual a importância da atividade física como forma de diminuir e/ou prevenir a obesidade em crianças. A pesquisa bibliográfica mostrou que o Treinamento Funcional é eficiente no gasto calórico por causa dos efeitos que são ocasionados após

o exercício, com o maior consumo de oxigênio devido a atividade intensa e ainda traz entre os benefícios a melhora da postura corporal, melhoria do equilíbrio dos músculos, redução de lesões, estabilização maior da coluna vertebral, melhor coordenação motora, mais força e o controle de peso corporal.

Oliveira et. al. (2018) produziram um estudo, no qual foi investigado os efeitos do Treinamento Funcional em circuito na composição corporal de adolescentes com sobrepeso ou obesidade. A amostra foi composta por 12 adolescentes do sexo masculino, com sobrepeso ou obesidade (IMC: 31,5). Foi sistematizada a periodização dos protocolos de exercícios físicos ao longo de 12 semanas, consumados 3 vezes por semana, durante aproximadamente 75 min por sessão de treinamento. Foi possível afirmar que as 12 semanas de treinamento funcional resultaram em hipertrofia muscular e aumento da Taxa Metabólica Basal, assim como foram evidenciadas reduções significativas na massa gorda e percentual de gordura nos adolescentes com excesso de peso ou obesidade.

Marin et. al. (2019), pesquisaram, numa academia de Campo Grande - MS, entre dois grupos, pais e crianças. Aos pais foi questionado o motivo de terem colocado os filhos para praticar o treinamento funcional e se foi notada alguma mudança comportamental e/ou física. Às crianças: o motivo de estarem fazendo o treinamento funcional e se gostavam das atividades propostas. Ao término da pesquisa, os pais observaram diversas mudanças como: melhora na capacidade física, saúde, e qualidade de vida, com predominância na socialização. As crianças relataram melhoras, semelhante aos pais, na prática da atividade e a maioria relatou gostar dos exercícios praticados. Por fim, concluíram que o Treinamento Funcional parece ser uma estratégia interessante de exercício físico para crianças, sendo uma modalidade física para incitar a prática de atividade física desde cedo, aumentando as chances de tornarem-se adultos mais ativos.

Na Escola Estadual João Paulo II de Palmital, com alunos do ensino médio, onde foram ministradas aulas de treinamento funcional, realizou-se um questionário com perguntas fechadas e abertas. No início das atividades, com objetivo de avaliar o nível de conhecimento que o aluno possuía a respeito do conteúdo. E ao finalizar, verificar o que aprenderam com as aulas trabalhadas. Foi possível afirmar que a maioria dos alunos, até mesmo os que não gostavam de exercícios físicos, passaram a gostar um pouco mais, revelando que não conseguiam dar continuidade, porém perceberam a importância da prática. (RODRIGUES; PORTELA, 2016).

Outro estudo verificou a utilização do termo/conceito “treinamento” nas aulas de educação

física no contexto escolar em dias atuais. O estudo foi realizado em uma escola pertencente à Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro. Foi feita uma coleta de dados com 36 adolescentes, sendo de ambos os sexos e com idades entre 15 e 18 anos. Foi ministrada uma aula em que seriam tratados elementos relacionados ao treinamento funcional e após o término da mesma seria realizado uma coleta de dados entre os alunos através de um questionário. Os resultados deste estudo apontam para a viabilidade da utilização de elementos do treinamento funcional nas aulas de Educação Física Escolar e principalmente a percepção dos alunos sobre a relevância de tratar o Treinamento Funcional como conteúdo curricular, visto que fora entendido como um conhecimento relevante para a vida. (BATISTA, et. al. 2013).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com os estudos, foi possível perceber o quão grande é o problema da obesidade. Segundo os dados da Organização Mundial da Saúde (OMS), de 2018, 40 milhões de crianças menores de 5 anos de idade estão com sobrepeso ou obesas. E esse problema vem se agravando devido não apenas a falta de atividades físicas, no cotidiano da criança e do adolescente, como também o aumento da inatividade devido a horas que são passadas em frente a telas, como afirma Barnnet et. al. (2018), “Adolescentes entre 13 e 18 anos de idade gastam 6 horas e 40 minutos diariamente em todas as mídias de tela, incluindo 2,5 horas assistindo conteúdo de televisão”. (tradução nossa).

Em diversas cidades e regiões do país essa doença atinge muitas crianças e adolescentes, influenciando negativamente em sua qualidade de vida. Confirmando o problema da obesidade infantil. Os estudos de caso de Pedraça (2009), Costa (2006), Ronque (2005) e Soar (2004), demonstram o demasiado crescimento do sobrepeso e obesidade infantil nas escolas do Brasil. Um estudo realizado em uma escola da rede municipal de ensino em São Luis-MA, analisou o desempenho motor das habilidades fundamentais de locomoção e controle de objeto de alunos com obesidade. (MIRANDA, et. al. 2017). E os estudos de Molina et al (2010) e Moura et al (2018) demonstram que o Treinamento Funcional promove melhora no desempenho motor e habilidades motoras.

A relação atividade física e obesidade promove um entendimento da necessidade de incluir esse hábito à criança e ao adolescente desde cedo, a fim de evitar doenças que a obesidade proporciona

devido ao sedentarismo, como afirma Silva e Bezerra (2017), que percebeu que a ausência da atividade física no cotidiano das crianças e adolescentes pode possibilitar o surgimento de doenças crônicas. E ainda que a busca por hábitos alimentares saudáveis, visa a prevenção ou tratamento de enfermidades cardiovasculares, bem como a obesidade infantil. Lazzoli (1988), também confirma a necessidade da busca por uma atividade física na prevenção e combate à obesidade infantil, quando diz:

> Dessa forma, criar o hábito de vida ativo na infância e na adolescência poderá reduzir a incidência de obesidade e doenças cardiovasculares na idade adulta. (…) A atividade física intensa, principalmente quando envolve impacto, favorece um aumento da massa óssea na adolescência e poderá reduzir o risco de aparecimento de osteoporose em idades mais avançadas.

Antunes e Bertolo (2017) confirmam que "o Treinamento Funcional é mais eficiente no gasto calórico por causa dos efeitos que são ocasionados após o exercício com o maior consumo de oxigênio devido a atividade intensa e ainda traz entre os benefícios a melhora da postura corporal, melhoria do equilíbrio dos músculos, redução de lesões, estabilização maior da coluna vertebral, melhor coordenação motora, mais força e o controle de peso corporal." Foi escolhido o Treinamento Funcional a fim de mostrar seus benefícios no combate e prevenção da obesidade infantil e ainda foi possível demonstrar seus efeitos sobre a melhora nas habilidades motoras dos indivíduos analisados. O que pode ser confirmado com Molina, et. al. (2010), em que foi possível analisar a influência do Treinamento Funcional na resposta do desempenho motor em crianças praticantes de natação e o resultado mostrou eficácia para a melhora do desempenho motor dessas crianças.

Ficou claro, nos estudos de Marin et. al. (2019) e Rodrigues e Portela (2016) que o Treinamento Funcional pode ser uma estratégia para a melhora no desenvolvimento motor e ainda como motivador à atividade física. Marin et. al (2019) diz "Treinamento Funcional parece ser uma estratégia interessante de exercício físico para crianças, sendo uma modalidade física para melhorar o desenvolvimento motor e incitar a prática de atividade física desde cedo." e Rodrigues e Portela (2016) também confirmam quando citam: "Foi possível afirmar que a maioria dos alunos, até mesmo os que não gostavam de exercícios físicos, passaram a gostar um pouco mais, revelando que não conseguiam dar continuidade, porém perceberam a importância da prática". Ou seja, os alunos estudados perceberam a importância da atividade física na vida deles. Como pode ser visualizado nos quadros baixo:

Antunes e Bertolo (2017)	Oliveira et al (2018)
Treinamento Funcional é mais eficiente no gasto calórico por causa dos efeitos que são ocasionados após o exercício	A amostra foi composta por 12 adolescentes do sexo masculino, com sobrepeso ou obesidade
	12 semanas, 3 vezes por semana, 75 min por sessão de treinamento
Benefícios: • melhora da postura corporal; • melhoria do equilíbrio dos músculos; • redução de lesões; • estabilização maior da coluna vertebral; • melhora coordenação motora; • mais força; • controle de peso corporal.	Resultaram em: • hipertrofia muscular e aumento da Taxa Metabólica Basal; • reduções significativas na massa gorda e percentual de gordura nos adolescentes com excesso de peso ou obesidade.

Quadro 1: explicativo sobre os resultados dos estudos encontrados

Marin et al (2019)	Rodrigues e Portela (2016)	Batista et al (2013)
Aos pais: o motivo de terem colocado os filhos para praticar o treinamento funcional e se foi notada alguma mudança comportamental e/ou física. Às crianças: o motivo de estarem fazendo o treinamento funcional e se gostavam das atividades propostas.	Avaliar o nível de conhecimento que o aluno possuía a respeito do conteúdo. E ao finalizar, verificar o que aprenderam com as aulas trabalhadas	Foi feita uma coleta de dados com 36 adolescentes, sendo de ambos os sexos e com idades entre 15 e 18 anos
Aos pais: melhora na capacidade física, saúde e qualidade de vida, com predominância na socialização As crianças relataram melhoras, semelhante aos pais, na prática da atividade e a maioria relatou gostar dos exercícios praticados.	Foi possível afirmar que a maioria dos alunos, passou a gostar um pouco mais, revelando que não conseguiam dar continuidade, porém perceberam a importância da prática.	Viabilidade da utilização de elementos do treinamento funcional nas aulas de Educação Física Escolar e principalmente a percepção dos alunos sobre a relevância de tratar o Treinamento Funcional como conteúdo curricular, visto que fora entendido como um conhecimento relevante para a vida.

Quadro 2: explicativo sobre os resultados dos estudos encontrados

O Treinamento Funcional demonstra ser uma excelente alternativa na busca de atrair crianças e adolescentes, podendo ser confirmado com os estudos e com a citação abaixo:

> Um grau maior de liberdade de execução dos movimentos é outra característica do treinamento funcional, já que é possível realizar movimentos em diferentes amplitudes (…). Por conta disso, é possível dizer que o treinamento é flexível e ilimitado, pois apresenta infinitas variações." (EVANGELISTA & MONTEIRO, 2010, p.13).

É possível, ainda, trazer à tona uma singela discussão sobre a necessidade de uma nova forma de atividade física nas escolas e também para os professores de Educação Física liberais. Paulo Gentil, em uma entrevista para revista Correio Encontro, em 2017, fala sobre a importância de ressignificar a Educação Física nas escolas:

> Hoje, existe uma discussão para ressignificar a educação física. Não ser mais uma coisa voltada à seleção esportiva. Mas algo para formar cidadãos e posicionar a pessoa na sociedade por meio do movimento. Por muito tempo, a nossa educação física teve essa coisa da seleção esportiva, o que não é errado. O errado é ser apenas isso. Porque aí é aquela história de ir excluindo. Isso começa da formação de base do professor e é preciso a escola comprar essa ideia. E nós temos um problema sério: existe uma briga para manter a educação física no currículo, porque querem tirar a disciplina da educação básica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É perceptível a gravidade da obesidade infantil e o quanto ela vem crescendo no Brasil e no mundo. E principalmente a necessidade de combate e prevenção dessa doença. O Treinamento Funcional, atividade escolhida no presente estudo, demonstrou que promove uma elevada queima calórica e traz benefícios como melhora da postura corporal, força, coordenação motora entre outros. E além da parte fisiológica, mostrou que com toda a sua diversidade e possibilidade de diferentes atividades é bastante atrativo e pode ser um exercício capaz de conscientizar as crianças e adolescentes sobre a importância da prática de uma atividade física, e assim, cumprir com o objetivo de diminuir, prevenir e combater a obesidade e sedentarismo entre crianças e adolescentes, conforme estudos citados durante a pesquisa realizada.

No decorrer da pesquisa, além dos benefícios e possibilidade de combate ao sobrepeso e obesidade que o Treinamento Funcional promove, foi possível perceber a necessidade de conhecê-lo melhor, tanto dentro da escola, como fora. E coloca em debate a aplicabilidade da educação física escolar atualmente. Existem poucos estudos que demonstram a eficácia do Treinamento Funcional no combate e prevenção da obesidade infantil e o mesmo ser proposto nas escolas como outra alternativa de atividade física. Contudo, ainda assim, é possível perceber aceitação da atividade e pode-se afirmar que a mesma promove motivação aos indivíduos com a sua prática regular, trazendo, ainda, grandes melhorias às habilidades e capacidades motoras e físicas. Por fim, fica claro que as mudanças de hábitos alimentares, juntamente com Treinamento Funcional ou uma atividade física como auxiliar ao combate e redução da obesidade infantil, poderão trazer uma sociedade mais saudável, tanto física como mentalmente.

REFERÊNCIAS

ABARCA-GÓMEZ, Leandra et al. Worldwide trends in body-mass index, underweight, overweight, and obesity from 1975 to 2016: a pooled analysis of 2416 population-based measurement studies in 128·9 million children, adolescents, and adults. **The Lancet.** 2017; 390: 2627–42 Published Online October 10, 2017 http://dx.doi.org/10.1016/ S0140-6736(17)32129-3

ABESO - Sociedade Brasileira para o Estudo da Obesidade e da Síndrome Metabólica. Obesidade e Sobrepeso. Disponível em: https://abeso.org.br/conceitos/obesidade-e-sobrepeso/ Acesso 25 março 2020.

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 6023. **Informação e documentação – Referências – Elaboração**. Rio de Janeiro, 2002.

ANTUNES, Rogéria; BERTOLO, Mayara. Treinamento Funcional e Obesidade Infantil: Possibilidades de prática e seus benefícios. **Revista Corpus Hippocraticum**. Grandes Lagos, V1, n1 2017. Unilago. Disponível em http://revistas.unilago.edu.br/index.php/revista-medicina/article/view/6/3 Acesso em 23 março 2020

BARNETT, Tracie et al. Sedentary Behaviors in Today's Youth: Approaches to the Prevention and Management of Childhood Obesity. **AHA SCIENTIFIC STATEMENT.** 2018;138: e142–e159. DOI: 10.1161/CIR.0000000000000591 September 11, 2018.
Downloaded from http://ahajournals.org by on March 23, 2020 Circulation.

BATISTA, Camila et al. Educação Física Escolar e Treinamento Funcional: Aplicação nas aulas de Ensino Médio. **Fiep Bulletin**. V.83, 2013. Disponível em http://www.fiepbulletin.net/index.php/fiepbulletin/article/view/2885/5622 Acesso 23 março 2020.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto da. **Metodologia científica**. São Paulo: Ed. Pearson, 2006.

COSTA, Roberto Fernandes da; CINTRA, Isa de Pádua; FISBERG, Mauro. Prevalência de sobrepeso e obesidade em escolares da cidade de Santos, SP. **Arq Bras Endocrinol Metab**, São Paulo, v. 50, n. 1, p. 60-67, Fev. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0004-

CUNHA, Louise et al. Impacto negativo da obesidade sobre a qualidade de vida de crianças. **Revista Brasileira De Obesidade, Nutrição E Emagrecimento.** São Paulo. v.12. n.70. p.231-238. Mar./Abril. 2018. ISSN 1981- 991. Disponível em http://www.rbone.com.br/index.php/rbone/article/view/686 Acesso 25 março 2020. 27302006000100009&lng=en&nrm=iso>. https://doi.org/10.1590/S0004-27302006000100009. Acesso 25 março 2020.

DALCASTAGNÉ, Giovanni et al. Influência dos pais no estilo de vida dos filhos e a sua relação com a obesidade infantil. **Revista Brasileira de Obesidade, Nutrição e Emagrecimento**, São Paulo v.2, n. 7, p. 44-52, Jan/Fev. 2008. ISSN 1981-9919. Disponível em http://www.rbone.com.br/index.php/rbone/article/view/67 Acesso 25 março 2020.

FERREIRA, Gonzaga. **Redação científica**: como entender e escrever com facilidade. São Paulo: Atlas, v. 5, 2011.

LAZZOLI, José Kawazoe et al. Atividade física e saúde na infância e adolescência. **Rev Bras Med Esporte**, Niterói, v. 4, n. 4, p. 107-109, ago. 1998. Disponível em <http://www.scielo.brscielo.phpscript=sci_arttext&pid=S1517-86921998000400002&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 23 março 2020. https://doi.org/10.1590/S1517-86921998000400002.

LOPES, I. et. al. Aspectos genéticos da obesidade. **Rev. Nutr**., vol.17, no.3, p.327-338. 2004. Disponível em https://www.scielo.br/pdf/rn/v17n3/21882.pdf Acesso 25 março 2020.

MAGALHÃES, Rafael et al. Efeitos de dois tipos de treinamento físico de baixo impacto sobre o tempo de tela em adolescentes com excesso de peso. **J Hum Growth Dev**. v. 27. n.3, 2017; 27(3): 294-299. Disponível em https://www.researchgate.net/profile/Roberto_Costa3/publication/321885518_Effects_of_two_types_of_low_impact_physical_training_on_screen_time_among_overweight_adolescents/links/5a38ecf8aca272a6ec1f11fc/Effects-of-two-types-of-low-impact-physical-training-on-screen-time-among-overweight-adolescents.pdf Acesso 25 março 2020.

MARIN, José et al. O treinamento funcional na infância: o que pensam os pais e as crianças?. **Revista Brasileira de Fisiologia do Exercício**. v.18, n.1, 2019. 18(1):17-22. Disponível em http://portalatlanticaeditora.com.br/index.php/revistafisiologia/article/view/2759/4641 Acesso 25 março 2020.

MOLINA, Emiliza et al. O treinamento funcional como proposta de influência no desempenho motor de crianças praticantes de natação. São Paulo, 2010. Disponível em http://www.unisalesiano.edu.br/biblioteca/monografias/51865.pdf Acesso 23 março 2020.

MONTEIRO, Arthur; EVANGELISTA, Alexandre. Treinamento Funcional: Uma abordagem prática. 3 ed., São Paulo, PHorte, 2015.

MOURA, Dagnou et al. Efeitos do programa de treinamento funcional nas capacidades físicas do futebol. **Revista Brasileira de Futsal e Futebol**. São Paulo. v.10 n.37 p.124 - 129.Maio/Jun./Jul./Ago.2018. ISSN 1984-4956. Disponível em http://www.rbff.com.br/index.php/rbff/article/view/556/457 Acessos em 23 março 2020.

MÜLLER, Antônio José (Org.). et al. **Metodologia científica**. Indaial: Uniasselvi, 2013.
PEROVANO, Dalton Gean. **Manual de metodologia da pesquisa científica**. Curitiba: Ed. Intersaberes, 2016.

NETTO, João; APTEKMANN, Nancy. Efeitos do treinamento funcional sobre a composição corporal: um estudo em alunos fisicamente ativos de academia. **Revista Brasileira de Fisiologia do Exercício**. v. 15, n. 2, 2016. Disponível em https://portalatlanticaeditora.com.br/index.php/revistafisiologia/article/view/143 Acesso 23 março 2020.

OLIVEIRA, Cecília L. de; FISBERG, Mauro. Obesidade na infância e adolescência: uma verdadeira epidemia. **Arq Bras Endocrinol Metab**, São Paulo, v. 47, n. 2, p. 107-108, Apr. 2003 Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0004-. Acesso 23 março 2020

OLIVEIRA, Fabiano et al. Efeitos do Treinamento Funcional em circuito na composição corporal em adolescentes com sobrepeso e obesidade. **IX Mostra Interna de Trabalhos de Iniciação Científica e II Mostra Interna de Trabalhos de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação 2018.** ISBN: 978-85-459-1280-4. Disponível em http://rdu.unicesumar.edu.br/bitstream/handle/123456789/2310/fabiano_mendes_de_oliveira.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso 25 março 2020.

Organização Mundial da Saúde. **OMS**. Obesity and oberweight. Disponível: https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/obesity-and-overweight Acesso em 23 março 2020.

PEDRAÇA, L.; YUYAMA, F.; GOLÇALVES, A. Perfil nutricional de adolescentes de duas escolas da rede publica de Manaus-Am. **XVIII Jornada de Iniciação Científica PIBIC CNPq/FAPEAM/INPA Manaus – 2009**. Disponível em https://repositorio.inpa.gov.br/bitstream/1/3444/1/pibic_inpa.pdf Acesso 25 março 2020.

REIS, Larissa et al. Desempenho motor de alunos com obesidade em uma escola da rede municipal de São Luís-MA. **Revista Brasileira de Obesidade, Nutrição e Emagrecimento**, São Paulo. Suplementar 2. v.11. n.68. p.646-652. Jan./Dez. 2017. ISSN 1981-9919. Disponível em http://www.rbone.com.br/index.php/rbone/article/view/617 Acesso 25 março 2020.

Revista Exame. Um em cada 8 adultos no mundo é obeso. Disponível: https://exame.abril.com.br/ciencia/um-em-cada-8-adultos-no-mundo-e-obeso-diz-oms-no-dia-mundial-da-obesidade/ Acesso: 23 março 2020.

Revista Correio Encontro. O segredo está nas pequenas mudanças de hábitos. Disponível em http://sites.correioweb.com.br/app/noticia/encontro/revista/2017/05/03/interna_revista,3992/o-segredo-esta-nas-pequenas-mudancas-de-habitos.shtml Acesso 06 abril 2020.

RODRIGUES, Adriana; PORTELA, Bruno Sérgio. Educação física escolar: treinamento funcional com alunos do ensino médio. In: PARANÁ. Secretaria da Educação. Os desafios da escola pública Paranaense na perspectiva do professor PDE. Paraná. 2016. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_pdp_edfis_unicentro_adriananadolnyfranco.pdf Acesso em: 25 março 2020.

RONQUE, Enio Ricardo Vaz et al. Prevalência de sobrepeso e obesidade em escolares de alto nível socioeconômico em Londrina, Paraná, Brasil. **Rev. Nutr.**, Campinas, v. 18, n. 6, p. 709-717, Dec. 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-52732005000600001&lng=en&nrm=iso>. https://doi.org/10.1590/S1415-52732005000600001. Acesso 25 março 2020.

SILVA, Francisco; BEZERRA, José. Benefícios da Atividade Física no controle da Obesidade Infantil. **Revista Campo do Sabe.** Paraíba. v. 3, n. 1 - jan/jun de 2017. ISSN 2447 - 5017. Disponível em http://periodicos.iesp.edu.br/index.php/campodosaber/article/view/69/57 Acesso 25 março 2020.

SOAR, C. et. al. Prevalência de sobrepeso e obesidade em escolares de uma escola pública em Florianópolis, Santa Catarian. **Rev. Bras. Saude Mater. Infant**. v.4 n.4, Recife, 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-38292004000400008 Acesso em: 25 março 2020.

VIEIRA, Cláudia. Obesidade Infantil: A escola e a família precisam estar alertas. **Revista Brasileira de Obesidade, Nutrição e Emagrecimento**, São Paulo v.3, n. 14, p.156-164, Mar/Abr. 2009. ISSN 1981-9919. Disponível em: http://www.rbone.com.br/index.php/rbone/article/view/142 Acesso 25 março 2020.27302003000200001&lng=en&nrm=iso>. https://doi.org/10.1590/S0004-27302003000200001. Acesso 25 março 2020.

31/JUL e 1 e 2/AGO 2020
IV CONEPI
IV CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO & PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES
conepi.contatosempreendimentos.com.br
Evento 100% Online

A RESSIGNIFICAÇÃO DAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS COMO FERRAMENTA EXPONENCIAL PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO DAS CRIANÇAS COM AUTISMO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

MORAIS, Nadja Maria de Menezes
Universidade Estadual Vale do Acaraú
Nadja.lah@hotmail.com

SILVA, Maria Zilda Medeiros da
Universidade Federal da Paraíba.
zilda_natura@hotmail.com

MENDES, Herbert Gomes
Faculdade Estácio de Sá
herbertg.mendes@gmail.com

Orientadora: MAMEDES, Rosilene Felix
Universidade Federal da Paraíba – Programa de Pós-Graduação em Letras
dilenefelix@gmail.com

RESUMO

Este trabalho trata-se de uma análise sobre a temática acerca da importância das práticas educacionais como ferramenta exponencial para o processo de inclusão das crianças com autismo na educação básica. Um dos principais objetivos encontrados nesta pesquisa se refere a questão de como a escola do século XXI está lidando com a inclusão de crianças autistas a partir das mudanças promovidas pelas políticas educacionais brasileiras. Além de proporcionar um estudo sobre o universo do autismo, seus sinais e sintomas, e as possíveis práticas pedagógicas que podem ser trabalhadas no ensino regular. Dessa forma, a intencionalidade aqui não é esgotar a temática, mas refletir sobre a formação continuada em serviço dos docentes e comunidade escolar, como um caminho promissor para consolidação de um ensino mais inclusivo, diminuindo assim, a exclusão no espaço escolar. Este trabalho se caracteriza como um estudo bibliográfico e uma pesquisa ação, que ocorreu na secretaria de Educação de Jacaraú no Estado do Rio Grande do Norte, com professores que atuam com crianças autistas. Como marco teórico embasamos a pesquisa a luz de: Rotta, das legislações brasileiras como a Educação Inclusiva, a Política Nacional da Educação Especial entre outros. Nesta perspectiva, a temática reafirma a necessidade de se trabalhar o processo de inclusão a partir da capacitação docente, das políticas sociais e educacionais, pois isso, favorece a toda sociedade uma melhor compreensão a respeito da diversidade humana, do trabalho igualitário. A escolarização de crianças autistas requer estratégias e adaptações curriculares específicas para o desenvolvimento das habilidades sócio emocionais, visuais, comportamentais e estruturais. A escola precisa ser um espaço que favoreça a todas as crianças que nela encontram-se inseridas, a terem a oportunidade do ensino e aprendizagem através do processo de equidade.

Palavras-chaves Educação, Estratégias pedagógicas, Autismo, Formação docente.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo visa mostrar o trabalho de uma pesquisa ação feita com os professores que atuam diretamente em sala de aula com as crianças que possuem o Transtorno do Espectro Autista nas escolas da rede municipal do Município de Jacaraú. É bem verdade que as crianças com autismo estão ingressando cada vez mais cedo no processo de escolarização formal.

Desse modo, a temática sobre a importância das práticas educacionais como ferramenta exponencial para o processo de inclusão das crianças com autismo na educação básica se justifica, pois possibilita uma melhor compreensão sobre como a escola está se posicionando frente às diversidades nos espaços escolares, além de um maior conhecimento acerca do universo do autismo, seus sinais, sintomas, características, bem como elucida o que as políticas públicas trazem sobre os direitos e deveres das famílias que tem uma criança com autismo.

Diante do exposto, um dos principais objetivos encontrados nesta pesquisa se refere a questão de como a escola do século XXI está lidando com a inclusão de crianças autistas a partir das mudanças promovidas pelas políticas educacionais brasileiras e refletir sobre a formação continuada em serviço dos docentes e comunidade escolar, como um caminho promissor para consolidação de um ensino mais inclusivo e menos excludente. Sabe-se que nos últimos anos a Educação no Brasil, vem passando muitas mudanças, respeitando as diversidades e garantindo a convivência entre alunos.

Tudo isso, devido a Constituição Federal de (1988), além da Lei Brasileira de Inclusão-LBI (2015), e a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Este amparo legal fez com que as escolas públicas brasileiras se reinventassem e continuem se reinventando para melhor atendem todos os alunos, sejam eles típicos ou atípicos, não importa, todos tem direito a educação de qualidade perante a – CF.

Desse modo, pode-se dizer que tanto as escolas, como as legislações estão trabalhando para promover a inclusão de alunos com as mais diferentes deficiências seja no campo: físico, visual, auditivo, múltiplos ou intelectual.

2 ENTENDENDO O UNIVERSO DO AUTISMO

O autismo é um transtorno do neurodesenvolvimento considerado grave que envolve a qualidade do desenvolvimento infantil, é caracterizado por alterações na comunicação, na interação

social, nos comportamentos restritos, além de apresentar resistências as mudanças na rotina diária. Segundo Rotta:

> Transtorno do espectro autista (TEA) é definido como um transtorno do desenvolvimento que surge na infância e que se caracteriza por importante atraso na aquisição da linguagem na interação social com interesse restrito se comportamentos estereotipados ou repetitivos. É um distúrbio complexo que pode estar associado a sintomas com características fora do domínio social, com dificuldades na coordenação motora ampla e fina, no equilíbrio e a normalidade sensoriais. (ROTTA, p. 370, 2016).

Partindo desse pressuposto percebe-se que criança com autismo enfrenta inúmeros desafios na vida, o primeiro deles refere-se há um pré-requisito considerado essencial para a aprendizagem humana que está relacionado a interação com o outro. De acordo com Vigostsky (1987) é nas relações humanas que o indivíduo compreende o mundo e desenvolve suas funções superiores.

Dessa forma, o aprendizado dessas crianças em espaços escolares requer uma mudança, um aprofundamento teórico de como as crianças com autismo aprendem. Por isso, é necessário que a escola se mobilize a respeito das adequações das práticas pedagógicas funcionais que podem e devem ser utilizadas, como por exemplo, o ensino sobre as tentativas discretas à aprendizagem em ambiente natural, o uso de suporte visual etc.

Mas, para que isso aconteça, os professores, os gestores, a equipe de apoio da sala do AEE, precisam trabalhar em conjunto de forma interdisciplinar, para que assim, os alunos com TEA tenham as mesmas condições de aprendizados, embora, a forma de ensino seja diferente. De acordo com Gadia (2016, p. 440) “Reafirmo que a criança autista sem dúvida é capaz de aprender cada uma a sua maneira desde que receba um programa individualizado de intervenções Intensivas estás condutas devem ser uniformes na escola no lar na sociedade”.

Nesse sentido, trabalhar com crianças autistas requer um conhecimento sobre a importância da adaptação curricular, pois é a partir dessas adequações que os alunos terão a equidade social, sem essas ações, a inclusão educacional não será feita, uma vez que elas apreendem os conteúdos escolares de modo diferente.

3 O PAPEL SOCIAL DA ESCOLA FRENTE AO PROCESSO DE INCLUSÃO DAS CRIANÇAS COM AUTISMO

A educação brasileira passou por várias tendências educacionais, que levaram a sociedade a se organizar e se adequar de acordo com seu contexto histórico. A partir da nossa Constituição Federal de 1988, houve avanços significativos na construção de uma educação igualitária para todos os brasileiros. Outra lei que precisa ser ressaltada é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº (9.394-96), que traz no capítulo III em seu artigo 4º que é dever do Estado garantir o "atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino". Ainda de acordo com a LDB em seu capítulo 5 trata somente das questões relacionadas a Educação Especial.

> Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:
> I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
> II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
> III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns [...]. (LDB nº 9.394-96) (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Com base no que foi supracitado os alunos têm o direito a um atendimento educacional especializado de acordo com suas necessidades educacionais. Desse modo, entender o que a lei propõe é extremamente importante, pois ter essa compreensão do todo possibilita a escola favorecer aos alunos vivencias acolhedoras ou excludentes.

Sabe-se que o processo de inclusão só corre de maneira satisfatória quando perpassa pela formação docente, pois são os professores que estão atuando diretamente em linha de frente com os alunos, são eles que precisam encontrar diferentes estratégias que contemplem o ensino/aprendizagem de todos os discentes, sendo eles típicos ou atípicos.

Mas, será que realmente as escolas do século XXI, em meio a tantas fragilidades e dificuldades enfrentadas estão preparadas para lidarem com o processo inclusivo destas crianças com autismo? Será que estas crianças estão sendo incluídas realmente? O que se chama de inclusão, é inclusão de fato? Essas são algumas indagações que precisam ser feitas para que se possa analisar o contexto social atual de maneira crítica.

Sabe-se que a proposta da educação inclusiva é proporcionar através da equidade à educação a todos os cidadãos brasileiros, sem distinção de classe social, gênero, etnia, religiosidade. Ela está alicerçada na concepção dos direitos humanos. De acordo com Mantoan (2004, p. 7-8): "há diferenças

e há igualdades, e nem tudo deve ser igual nem tudo deve ser diferente, [...] é preciso que tenhamos o direito de ser diferente quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza."

Com isso, pode-se perceber que perante a lei, somos todos iguais e temos os mesmos direitos, mesmo que em alguns momentos esses direitos sejam exercidos de forma diferente. Porém se faz necessário maiores esclarecimentos sobre as peculiaridades entre a Educação Inclusiva e à Educação Especial, pois são vistas pelo senso comum como sinônimos, no entanto, há especificidades entre elas, como por exemplo, a educação especial é considerada uma modalidade de ensino, que visa atender a um público alvo, dentro do contexto escolar de forma pontual, ou seja atender aos estudantes com deficiências, com transtornos globais e alunos com altas habilidades ou superdotação. Ela é transversal a todos os níveis de ensino desde o ensino da educação infantil, passando o aprendizado para toda a vida, ou seja, onde houver educação haverá educação especial.

A educação especial traz condições para a construção de adequações curriculares, adequações técnicas, adequações das avaliações, professores especializados para trabalharem no contraturno nas salas do AEE, além do trabalho com a formação continuada para a capacitação dos docentes regentes das salas de aulas regulares de ensino. Por isso, a escola tem um papel social fundamental para que ocorra de fato esse processo inclusivo em sua plenitude maximizando, assim, o aprendizado a todos.

> [...] a educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2008, p. 7).

Ainda de acordo com a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146, de junho de 2015.

> Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:
> adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;
> VI - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;
> VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;
> VIII - participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar;
> IX - adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência;

> X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;
> XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio […]

Diante do exposto percebe-se a necessidade de desenvolver pesquisas que contribuam para a formação destes professores/profissionais que estão trabalhando diretamente com os alunos que apresentam algum tipo de transtorno ou dificuldade de aprendizagem. É bem verdade que a escola se redemocratizou abrindo-se para novos paradigmas de grupos sociais, no entanto, precisamos avançar, no tocante há desenvolver um ensino que não massifique todos de forma homogênea, mais que possibilite o diálogo sobre as metodologias ativas que contribuem para o ensino/aprendizagem desses alunos.

Dessa forma, pode-se entender que são inúmeros os desafios que serão encontrados, mas é necessário que se tenha a clareza de que a inclusão é possível a partir das mudanças de concepções sobre ela. Desse modo, é necessário que se deixe de praticar apenas integração dos alunos nas escolas, uma vez que eles já têm a oportunidade de transitar no sistema escolar. É relevante estruturar uma concepção de inclusão total e irrestrita, isso está intrinsecamente relacionado com a didática pedagógica reflexiva, pois há escolas que se dizem inclusivas, mas com posturas excludentes.

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

Mediante ao arcabouço teórico descrito anteriormente, esta pesquisa se caracterizou como pesquisa ação segundo Minayo (2007) a pesquisa ação, é concebida em associação com uma ação; os pesquisadores e participantes da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo, também, tem o caráter bibliográfico, que por sua vez de acordo com Lakatos e Marconi acreditam que a pesquisa bibliográfica deva ser o ponto de partida para a construção de um trabalho científico por ser “[...] um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema” (LAKATOS e MARCONI, 2003, p.157).

Esse estudo, nos possibilitou fazer um levantamento bibliográfico aprofundado, uma vez que ajudou a compreender sobre o que diz nossa legislação sobre o processo de inclusão no nosso país, além de ter contribuído para a capacitação na formação do professor.

5 ANÁLISE SOBRE RELATO DA EXPERIÊNCIA

Com o intuito de fazer um diálogo entre a teoria e a vivência sobre a capacitação dos professores da Rede Municipal de Educação do município de Jacaraú no Estado do Rio Grande do Norte. Foi organizado uma palestra com os representantes governamentais do município, neste evento estavam a secretaria de educação, as coordenadoras da escola, o prefeito do município, pais, professores e equipe de apoio.

Imagem 01 – Turma de professores que assistiram à palestra



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Imagem 02 - Turma de professores que assistiram à palestra



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Imagem 02 – Professoras palestrantes



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Imagem 02 – Professoras homenageadas após a palestra



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

Com esta palestra de capacitação foi possível perceber a carência de conhecimento didático sobre como atuar com alunos que estão dentro do espectro autista, os professores relataram que mesmo a escola tendo a sala do AEE, eles carecem de capacitação para atuarem na sala de aula regular.

6 CONSIDERAÇÃO FINAIS

Fazer o diálogo entre a teoria e a prática que envolve o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com TEA foi extremamente importante, pois isso, possibilita uma melhor compreensão sobre como a escola está se posicionando frente às diversidades nos espaços escolares, além de um maior conhecimento acerca do universo do autismo, seus sinais, sintomas, características, bem como elucida o que as políticas públicas trazem sobre os direitos e deveres das famílias que tem uma criança com autismo.

Dessa forma, diante do exposto, um dos principais objetivos encontrados nesta pesquisa se refere a questão de como a escola do século XXI está lidando com a inclusão de crianças autistas a partir das mudanças promovidas pelas políticas educacionais brasileiras e refletir sobre a formação continuada em serviço dos docentes e comunidade escolar, como um caminho promissor para consolidação de um ensino mais inclusivo e menos excludente.

Com esse estudo foi possível perceber através da pesquisa ação que existe uma a carência de conhecimento didático sobre como atuar com alunos que estão dentro do espectro autista, os professores relataram que mesmo a escola tendo a sala do AEE, eles carecem de capacitação para atuarem na sala de aula regular.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: < 568 http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2017.

BRASIL, Lei nº 13.146, de junho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Em 15 de jun.2020.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas S.A. 2003.

MANTOAN. Maria Teresa E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MINAYO, M. C. S. *O* **desafio do conhecimento.** Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: HUCITEC, 2007.

ROTTA, N. T. RIESGO, Lygia O. R. Transtorno da aprendizagem: **Abordagem Neurobiológica e Multidisciplinar**, 2. ed.- Porto Alegre: Artmed, 2016.

Sessão Pôster

Avaliadores:

Dra. Lays Regina Batista de Macena Martins dos Santos

Me. Wilder Kléber Fernandes

Me. Pablo Machel Silva de Almeida

Ma. Sawana Araújo Lopes de Souza

Esp. Nadja Maria de Menezes de Morais

Esp. Monik Giselle Lira Monteiro

31/JUL e 1 e 2/AGO 2020
IV CONEPI
IV CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO & PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES
conepi.contatosempreendimentos.com.br
Evento 100% Online

RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

MÉLO, Ana Paula Alves de
Graduada em Letras - Universidade Federal de Campina Grande
Graduada em Pedagogia - Universidade Estadual da Paraíba
ana_paulajt@hotmail.com

RESUMO

Exercer a docência na modalidade de Educação para Jovens e Adultos (EJA) traz desafios que vão além dos fundamentos da formação docente. É necessário ter sensibilidade e respeito à história dos alunos, ao contexto social da comunidade onde se atua, além de considerar a bagagem de saberes que eles trazem do seu cotidiano. Os conteúdos e atividades desenvolvidas precisam se adaptar para despertar o interesse e criar condições favoráveis de aprendizagem em cada realidade. De mesmo modo, acreditamos que o ensino de língua estrangeira nas turmas de EJA apresenta-se como oportunidade de acesso a novas possibilidades de comunicação e participação na sociedade contemporânea, além de introduzir os estudantes em uma ampla rede de informações. As vantagens de se aprender uma segunda língua vão muito além das possibilidades de colocação no mercado de trabalho, mas permitem ao estudante o acesso a diferentes concepções culturais, promovendo o respeito a outros modos de vida e a reflexão sobre as diferentes realidades sociais, oportunizando a construção e efetivação de práticas de cidadania. Este artigo apresenta uma possibilidade de ensino de língua inglesa para turmas de nível médio da EJA baseado na leitura de textos de diferentes gêneros, que abordam temáticas atuais e problematizadoras, a fim de favorecer a discussão e a reflexão acerca de temas socialmente relevantes, promovendo uma prática multidisciplinar e destacando a função equalizadora desta modalidade de ensino, além de considerar saberes previamente adquiridos pelos alunos, sejam estes escolares ou não escolares. Tal abordagem revela-se como alternativa interessante para o ensino de uma segunda língua de modo contextualizado e condizente com a realidade de vida deste grupo de estudantes, que retoma sua vida escolar com o objetivo de reparar os anos de atraso em relação à idade escolar considerada adequada e que hoje se refletem na sua vida profissional.

Palavras-chave: Leitura. Língua inglesa. EJA. Multidisciplinaridade.

REFERÊNCIAS

BRANDAO, C. R.. A pesquisa participante e a participação da pesquisa: um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo (orgs.). (Org.). **Pesquisa participante:** a partilha do saber. Aparecida: Idéias & Letras, 2006, v. , p. - Acessada versão livre disponível em http://www.apartilhadavida.com.br/wp-content/uploads/escritos/PESQUISA/PESQUISA%20PARTICIPANTE/A%20PARTICIPA%C3%87%C3%83O%20DA%20PESQUISA%20E%20A%20PESQUISA%20PARTICIPANT

E%20-%20rosa%20dos%20ventos.pdf

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 32 ed. São Paulo: Cortez, 1996 – Coleção Questoes de Nossa Época; v. 13 12

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários á prática educativa. 29 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004 – Coleção Leitura.

LIBÂNEO, José Carlos – **Democratização da escola pública** – a pedagogia crítico- social dos conteúdos, 2006, 21ª edição.

MEDEIROS, L. M.; FONTOURA, H. A. DA. O desafio de ensinar língua inglesa na Educação de Jovens e Adultos. **Revista de Educação Popular**, v. 16, n. 1, p. 82-91, 2 jun. 2017.



RETOMADA DO JOGO TEATRAL: UM POSSÍVEL PARADIGMA DE AVALIAÇÃO

ARAUJO, Lindomar da Silva
Doutorando - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (PPGAC)
plindomar@hotmail.com

RESUMO

O trabalho apresenta investigações teóricas sobre a avaliação no ensino do Teatro em contexto escolar. Desenvolve um diálogo reflexivo, considerando a avaliação formativa na perspectiva da educação formal. Aponta diferentes processos de avaliação pela linguagem do Teatro, atribuindo aos jogos teatrais o papel de objeto de referência às reflexões e análises. Tem como objetivo iluminar a *práxis* da avaliação teatral, de forma a contribuir com outros olhares ao ensino da Arte na escola. É uma pesquisa de investigação bibliográfica, de abordagem qualitativa, referenciada em livros, teses, dissertações e artigos científicos. Indaga sobre a possibilidade de um paradigma de avaliação nas abordagens do ensino de Teatro e desenvolve a viabilidade da existência desse paradigma nas práticas de avaliação teatral.

Palavras-chave: Avaliação. Avaliação da aprendizagem. Teatro-Educação. Ensino do Teatro.

1 INTRODUÇÃO

No contexto da avaliação teatral, em geral, predomina-se o entendimento dos códigos de linguagem, narrativa e gestual, a leitura de imagens e de mundos, a compreensão de metáforas e a identificação com o outro. A lógica da avaliação em Teatro se estabelece por vias diferentes daquelas predominantes nas disciplinas clássicas, optando pela valorização da efemeridade artística, que é própria do fazer teatral. Contudo, o elemento de avaliação nas aulas de teatro é a própria linguagem teatral. Para Cabral (2002, p. 214), "ao fazer teatro, a aprendizagem é em teatro [...] Sem o conhecimento das formas e convenções teatrais é improvável que os alunos possam se beneficiar deste processo de aprendizagem". Logo, a avaliação em teatro deve direcionar o foco aos códigos da própria linguagem teatral e às suas interseções.

Nesta investigação optou-se por realizar um recorte sobre a avaliação formativa (HOFFMAN, 2009; LUCKESI, 2008) em aulas de Teatro, considerando a análise crítica do processo de aprendizagem pelo jogo teatral. Isto, porque foi observado, em busca sistemática na *internet*, que a

maioria das pesquisas relativas ao ensino do teatro na educação empregam o jogo como procedimento de aprendizagem e avaliação.

Nesse contexto, nos debruçaremos sobre autores como Viola Spolin (2008), Olga Reverbel (1989) e Marcos B. Martins (2004), por serem relevantes ao desenvolvimento da prática teatral em sala de aula. Percebe-se, inclusive, que as abordagens metodológicas desses autores se aproximam em relação aos métodos avaliativos, valorizando processos formativos em suas práticas teatrais. Sendo assim, os tomaremos como pressupostos para entender e tratar o nosso tema, analisando convergências e divergências em suas perspectivas pedagógicas e epistemológicas.

2 A AVALIAÇÃO EM JOGO

No jogo teatral, o processo de avaliação se inclina sobre a relação do sujeito com os objetivos a serem perseguidos durante o exercício proposto - instruções -, direcionando o percurso da reflexão avaliativa ao estudante. Por consequência, promove-se maior envolvimento com os elementos do jogo e participação ativa das análises sobre diferentes parâmetros da dinâmica teatral. Assim, o grau de objetividade depositado no jogo pode viabilizar a compreensão e qualificação do nível de concentração do estudante na cena, para verificar se alcançou a solução do problema, se agiu ou reagiu às ações adequadamente, dentre outras considerações.

É importante avaliar o problema de atuação referente ao jogo teatral e não o desempenho em cena, compreendendo que a crítica e o julgamento podem ser elementos nocivos à aprendizagem. De acordo com Reverbel (1989, p. 135), o prazer é um princípio básico a ser experimentado pelo educando durante a atuação, apreciação e análise crítica das atividades, acrescentando que o processo avaliativo não deve ser discriminatório, mas dialógico e colaborativo.

Na perspectiva de Viola Spolin (2008), a avaliação no jogo teatral apresenta-se interligada a dois componentes, que são: a instrução e o foco. Esses dois recursos aliados aos elementos “Onde, Quem e O quê”, formam a estrutura do jogo pedagógico proposto pela autora.

> A avaliação deve nascer do foco, da mesma forma que a instrução. As questões para a avaliação listadas nos jogos são, muitas vezes o restabelecimento do foco. Lidam com o problema que o foco propõe e indagam se o problema foi solucionado. (SPOLIN, 2008, p.34).

A prática em avaliar particularmente cada experiência teatral, possibilita ao estudante ampliar de forma progressiva a sua percepção sobre a importância do foco durante as atividades. Ao se propor a avaliação, os "elementos estruturais" do jogo teatral, que tornaram-se referência para a improvisação/encenação, tornam-se também objetos de análise, somando-se à outras questões emergentes na cena.

Para Ricardo Japiassu (2001) as soluções cênicas experimentadas devem ser seguidas de avaliação coletiva e autoavaliação. Tanto os estudantes que estão na posição de plateia quanto os que estão na posição de atores devem utilizar o foco do jogo como critério básico para as considerações/reflexões avaliativas, uns avaliando os outros e a si mesmos.

O círculo de discussão é um dispositivo recorrente nas aulas de teatro na retomada do processo de aprendizagem anterior e/ou situar os educandos sobre os encaminhamentos do dia; e outra possibilidade é instituí-lo no final da aula. Para Japiassu (2001, p. 69), o círculo possibilita "avaliar o nível de apropriação dos conceitos trabalhados por parte dos alunos". Essa dinâmica avaliativa normalmente ocorre com o lançamento de perguntas aos estudantes, para se instigar a criticidade e verificar a qualidade das respostas possíveis.

Na mesma direção, Reverbel (1989) propõe retomada de atividade desenvolvida, abrindo ao debate como avaliação sobre o que foi mostrado em cena. Ela entende que a liberdade e o prazer, no processo avaliativo, "contribui muito para o desenvolvimento do senso crítico e do relacionamento social do aluno e, sobretudo, para o conhecimento de suas próprias possibilidades de expressão." (p. 138).

Os jogos teatrais aplicados por Martins (2004), tiveram as instruções do jogo como foco da avaliação, afastando intervenções desarticuladas, que pudessem romper com a condução do processo avaliativo. Ele acrescenta que: "A avaliação é parte intrínseca ao jogo teatral." (p. 53). E, ressalta a importância de manter o corpo da plateia no decorrer dos jogos até a constituição do produto (espetáculo), viabilizando assim um olhar crítico sobre a atuação e a possibilidade de encontrar soluções diferentes para a cena. Martins (2004, p. 55), também utiliza a "avaliação diagnóstica" para análise e integração do grupo de trabalho, "através dos jogos teatrais". Outra possibilidade de verificação da aprendizagem do estudante é a "recordação estimulada", que Ricardo Japiassu (2001, p. 71) nos apresenta:

> A recordação estimulada é um método de sondagem do pensamento do aluno, desenvolvido por Bloom (apud Smagorinski e Copock 1995, pp 271-278), que consiste no registro do comportamento do aluno durante a realização de uma determinada tarefa (por meio de gravação sonora, fotográfica ou em vídeo), a ser exibido ao estudante, estimulando-o a

> recordar-se e, assim, refletir e analisar os procedimentos adotados por ele mesmo na resolução das questões ou dos desafios apresentados, justificando-os.

No contexto da "recordação estimulada", Marcos Bulhões Martins (2004, p.146) pratica a retomada do jogo teatral, para evitar que a cena ou o jogo se torne um *teatro morto* (Peter Brook). Assim, Martins propõe que o grupo de atores, em sua pesquisa "Encenação em Jogo", reveja as cenas ou partituras de ações registradas em vídeo, para refletir e reconfigurá-las quando necessário.

As retomadas de Martins (2004) também são direcionadas à elaboração/adequação do espetáculo, quando há necessidade de um *check list* de todos os elementos da cena, de diferentes naturezas: espaço, ritmo, trajetos, deslocamento, localização do público. E, também, são verificados o uso dos elementos de cena, cenários, iluminação, música etc. O autor acrescenta, ainda, que: "O procedimento da *retomada do jogo* constituiu o cerne da nossa abordagem, e exige cuidados do encenador no momento das avaliações das cenas para que não perdêssemos o prazer de jogar." (MARTINS, 2004, p. 235).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O que se pretende refletir sobre essas pedagogias teatrais, se refere aos procedimentos avaliativos em teatro, de forma a privilegiar o "como" se está avaliando. É recorrente que o foco da avaliação seja a "instrução", o "ponto de concentração", o "problema a ser resolvido", os "elementos do jogo", a "criatividade", a "imaginação" etc., ou seja, o "o que".

Percebe-se no decorrer do texto, que o debate coletivo se apresenta como uma prática recorrente no processo avaliativo da aprendizagem teatral, apontando para um possível paradigma (KUHN, 1991) de avaliação no campo do ensino do Teatro. Arriscamos, com isso, identificar a formação de um modelo paradigmático de avaliação teatral, pela "retomada reflexiva", que toma corpo quando os estudantes analisam o que foi vivenciado.

Para Kuhn (1991), um "paradigma" é algo compartilhado por uma comunidade científica. Ele considera, inclusive, como paradigma "as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência." (p. 13).

A configuração desse desenho paradigmático sugerido, que tem a função de analisar o processo e/ou o produto parcial da aprendizagem, se apoia em diferentes investigações teórico-práticas, ancoradas no ensino do Teatro em contexto educacional. E, acrescenta-se que o termo

“retomada” se relaciona aos estudos de Martins (2004), que o utiliza para caracterizar suas reflexões avaliativas em processos de ensino-aprendizagem e criação teatral.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observa-se que as estruturas e processos de aprendizagem em Teatro ocorrem sob formas e convenções da própria linguagem teatral, utilizando assim os seus códigos específicos e dispositivos próprios de avaliação.

Ao se trabalhar com os jogos teatrais, percebe-se que ao encenar um texto dramático ou desenvolver intervenções performáticas, a avaliação teatral tende a ocorrer pelo debate coletivo ou pela retomada do processo de aprendizagem. E, essa possibilidade de análise de processo e produto, seja esse produto parcial ou final, permite a realização de autoavaliação e reflexão sobre o trabalho em equipe, com a revisão de percursos e delimitação de novos caminhos.

No ensino do Teatro, a avaliação como “retomada” do percurso da aprendizagem projeta-se como ponto de convergência entre as perspectivas pedagógicas investigadas. Nota-se, ainda, que na confluência de ambas as perspectivas, apresentam e valorizam a avaliação como dispositivo fundamental à aprendizagem e potencializador do fazer teatral. Quando a “retomada” é apontada como um possível paradigma de avaliação, no campo da Pedagogia Teatral, pretende-se com isso delimitar o tema e torná-lo visível, de forma a iluminar algumas áreas de conhecimento. No entanto, sobre este rascunho paradigmático de avaliação teatral, surge a necessidade de se investigar caminhos para definir e realçar os elementos constituidores de fatos científicos, operando em outros níveis delimitações. A avaliação é sempre um tema polêmico no cotidiano escolar, apresentando-se inesgotável. A intenção desse estudo foi desenvolver um determinado caminho e provocar percursos investigativos capazes de trazer à cena formas diferentes de avaliar no ensino do Teatro, despertando outros olhares sobre o ensino da Arte na escola.

REFERÊNCIAS

CABRAL, B213-220, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2238-3867.v2i0p213-220> Acesso em: 02 Abr. 2020.. A V. Avaliação em Teatro: implicações, problemas e possibilidades. **Revista Sala Preta**. V. 2, p.

HOFFMAN, J.. **Avaliação: mito e desafio**: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

JAPIASSU, R. O. V. **Metodologia do ensino de teatro**. São Paulo: Papirus, 2001.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1991

LUCKESI. C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2008.

MARTINS, M. B. **Encenação em jogo**: experimento de aprendizagem e criação do teatro. São Paulo: Hucitec, 2004.

REVERBEL, O. **Jogos teatrais na escola**: atividades globais de expressão. São Paulo: Scipione, 1989.

SPOLIN, V. **Jogos teatrais para sala de aula**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

31/JUL e 1 e 2/AGO 2020
IV CONEPI
IV CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO & PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES
conepi.contatosempreendimentos.com.br
Evento 100% Online

A ESCRITA SUBJETIVA PELOS FIOS IMPALPÁVEIS DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

ARAÚJO, Marinalva Pereira de[178]
Orientadora: Rosilene Félix Mamedes[179]

RESUMO

Este trabalho apresenta uma experiência didática de produção textual a partir do gênero diário, durante o ensino remoto emergencial, no qual buscamos identificar possíveis necessidades de conhecimentos linguísticos e gramaticais, proporcionar o engajamento dos alunos e observar sinais de autonomia na produção escrita. As intervenções pedagógicas e a coleta de necessidades de aprendizagem expostas nos textos foram guiadas à luz de Freire (1996), Soares (2005), (2017), Rojo (2012) e outros que elucidam a coexistência entre o desenvolvimento da escrita e a valorização da autonomia do aluno, em meio ao contexto contemporâneo de multiletramentos, bem como, por diários como o Diário de Anne Frank (e-book) e o Diário do subsolo (2012) e pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017). Embora constitua uma experiência em andamento com resultados parciais, identificamos relativas dificuldades no atendimento às normas gráficas e a não consolidação de habilidades curriculares previstas para serem efetivadas em anos escolares anteriores. Todavia, constatamos um considerável engajamento nas atividades remotas, e partindo desses pressupostos, esperamos que a escola seja progressivamente o palco de autoria dos alunos, com pleno acesso à multiplicidade de gêneros textuais, permeado por leitura sistemática e produção textual realizadas diariamente, para que as habilidades pretendidas no currículo sejam plenamente consolidadas em cada ano cursado.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem. Gênero diário. Subjetividade. Atividades remotas.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo decorre da aplicação pedagógica de uma experiência didática de produção textual, a partir do gênero discursivo diário, produzido por alunos do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública em João Pessoa - PB, durante o isolamento social e concomitante fechamento

[178] Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Pós-graduanda em Pedagogia pela UNIPÊ. marinalvaojuara84@gmail.com
[179] Orientadora Professora mestra em Linguística (PROLING-UFPB); Doutoranda -PPGL/UFPB/CNPq- email: rosilenefmamedes@gmail.com

das aulas presenciais ocorridas pela pandemia da COVID-19. Essa produção tem como **justificativa** problematizar questões atreladas ao desenvolvimento da língua escrita por iniciativas da escola, no sentido de tornar a escrita um instrumento de comunicação útil aos problemas vivos do cotidiano, proporcionando o protagonismo dos alunos.

Tivemos como **objetivo geral** analisar a escrita de diários pessoais de alunos do 5º ano, do ensino fundamental I, para estimular a escrita e a partir disso, propor atividades pedagógicas. Como o**bjetivos específicos,** buscamos identificar possíveis necessidades de conhecimentos linguísticos e gramaticais; proporcionar o engajamento dos alunos e verificar sinais de autonomia na escrita subjetiva.

As análises dos textos coletados, assim como as intervenções pedagógicas, foram guiadas à luz de reflexões teóricas importantes como as de Paulo Freire(1996), Magda Soares(2017), Roxane Rojo (2012) e outros que elucidam em suas teorias a relação existente entre o desenvolvimento da escrita e o contexto de valorização da autonomia do aluno, em meio à riqueza de gêneros textuais presente no seu cotidiano multiletrado, como também, a análise sobre as necessidades de aprendizagem identificadas foram fundamentadas nos parâmetros da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017) e em diários que compõem a historiografia e a literatura, como o Diário de Anne Frank (e-book), escrito durante a Segunda Guerra Mundial e o Diário do subsolo, de Fiódor Dostoiévski (2012).

No período de ensino remoto emergencial, ressignificamos o tempo e o espaço de ensinar e aprender. Antes, tão definidos segundo uma ótica positivista, neste cenário parecem tomar uma dimensão fluida, líquida. Já não há portões sendo abertos e fechados em horários definidos. O lar, que antes tinha a conotação de abrigo, agora também constitui espaço de estudos e de trabalho. Por ora, o lugar de aprendizagem pode ser designado pelo próprio aluno, dadas as circunstâncias de suas condições socioeconômicas e em conformidade com o seu estado emocional, a cada dia que passa.

Junto a esse aluno, não há o olhar materializado do professor. É necessário foco e determinação próprios para criar uma rotina de estudos em casa, onde, às vezes, não há por perto qualquer adulto que o auxilie na regulação do comportamento, bem como, na iniciativa de realizar as atividades escolares. Lembrar de exercer seu papel social de aluno parece conflitar a todo tempo com o ser criança, com o ser adolescente, em suas formas simples de ser e de estar no mundo.

As escolas da rede municipal fecharam para aulas presenciais a partir do dia 18 de março de 2020 e, após alguns dias, os professores afinaram suas conexões com as turmas nas quais lecionam, visando continuarem as atividades, de forma remota. Este mecanismo viabilizou o aprendizado e o desenvolvimento de audioaulas, de videoaulas, aulas on-line por aplicativos gratuitos e outros

recursos de ensino-aprendizagem remota. E diante da realidade excludente dos alunos sem acesso à internet, as atividades passaram a ser impressas e disponibilizadas pela escola. Concomitantemente, foi criada uma plataforma de atividades remotas disponibilizada pela Secretaria de Educação - SEDEC do município e aulas remotas em canal de TV aberta.

A quebra da rotina das aulas presenciais pode ter gerado angústia, medo, descompassos neurobiológicos. Todavia, esse distanciamento das amarras disciplinares incutidas no espaço material e imaterial da escola, tornou-se campo fértil para a tomada de decisões sobre o que ensinar, como ensinar e por que ensinar durante a fase de distanciamento social.

Se a escola pública constitui um lugar social de expressão da diversidade, de múltiplas subjetividades, espaço de conscientização e de busca pela afirmação dos direitos democráticos, podemos refletir sobre um fazer pedagógico por um viés humanístico, partindo de um olhar global sobre o perfil cognitivo, afetivo, socioeconômico e cultural do aluno.

Neste caso analisado, iniciamos o ensino remoto com orientações pedagógicas no formato de videoaulas e atividades escritas sobre as características do gênero diário, enviadas pela rede social WhatsApp, assim como enviamos alguns textos selecionados da obra “O Diário de Anne Frank” para que os alunos se apropriassem, realizassem o treino de fluência em leitura e fizessem a interpretação textual. Em seguida, elaboramos um enunciado solicitando que escrevessem sobre seus dias de isolamento social, estruturando o discurso em primeira pessoa do singular, deixando a critério do aluno assinar com seu nome civil ou criar um pseudônimo, tendo em vista que planejávamos publicar os textos em um chá literário, quando retornássemos às aulas presenciais.

Alguns trechos da obra de Anne Frank foram tomados como instrumentos didáticos, a sua vida tornou-se objeto de conhecimento ao fazermos a retomada do gênero biografia, assim como o filme foi indicado a ser assistido em família.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O DIÁRIO E SUAS NUANCES NA LITERATURA

No âmbito do ensino remoto emergencial, é necessário que o professor priorize alguns conteúdos em detrimento de outros. Assentados em uma didática coerente com as necessidades de aprendizagem vigentes, elevamos ao centro desta dinâmica a autoria do aluno como protagonista da

produção escrita, proporcionando no letramento escolar a expressão da sua subjetividade e o registro de um cotidiano reflexo de questões sociais que perfazem o seu bairro, a sua comunidade. Parafraseando Freire (1996), escutar os alunos é abrir-se à "aventura criadora", e com o olhar sobre esse horizonte, elencamos o diário como um gênero discursivo viável à expressão da autoria discente.

Ao longo da história, o diário tem ganhado visibilidade por trazer elementos literários e demonstrativos de cotidianos e de situações marcantes para a humanidade. Como exemplo, temos a obra Diário do Subsolo, do escritor russo Fiódor Dostoiévski (1864), com traços que prenunciam o existencialismo. Em seguida, temos o Diário de Anne Frank, escrito por uma adolescente judia de 13 anos de idade que viveu em Amsterdã (Holanda) enclausurada em um porão com sua família e amigos judeus, durante a Segunda Guerra Mundial, precisamente no período de 1942 a 1º de agosto de 1944, dentre outras obras neste gênero.

O Diário de Anne Frank ganhou status na literatura, visto que a autora (protagonista real) narra um cotidiano de clausura, marcado por sentimentos e emoções como medo, saudades, por sua visão acerca daquele momento de genocídio e por toda a subjetividade que lhe era inerente. Dada a proximidade de identidade da adolescente Anne Frank com a faixa etária dos alunos e com os aspectos análogos de supressão da liberdade vivenciados por ela e pelos alunos neste período de pandemia, a referida obra foi selecionada como fonte de inspiração para ser implementada de forma didática.

Já o Diário do subsolo (Op. cit.) desponta como referência de uma complexidade da escrita do eu, esboçando uma análise psicológica, subdividida em duas partes: na primeira, o autor realiza uma análise existencialista e cósmica do protagonista sem nome, por volta dos seus quarenta anos de idade, e na segunda parte, narra fatos da juventude desse personagem fictício em tentativas frustradas de socialização. Este subsolo, recôndito abstrato localizado em Petersburgo, representa, *a priori*, um subsolo espiritual através do qual Dostoiévski inscreve um estado psíquico transposto em comportamentos repulsivos, próprios da aura de almas que vivenciaram a supressão da liberdade humana na Rússia, durante o regime despótico de Nikolai I (de 1825 a 1855).

Hoje, o referido gênero tem sido pouco usual na forma escrita em papel, porém, ganha lugares virtuais de expressão na internet com os chamados blogs, fazendo uso das ferramentas tecnológicas que enriquecem e apresentam textos multissemióticos. Os elementos audiovisuais contribuem para um estilo narrativo acessível em telas interativas, compondo um passeio ao autoconhecimento e à exteriorização de pensamentos e emoções.

2.2 DIRETRIZES PEDAGÓGICAS NO EIXO DE PRODUÇÃO DE TEXTOS

Podemos observar que, após os dois primeiros anos de alfabetização (1º e 2º anos do Ensino Fundamental), focalizando a aquisição dos signos e símbolos linguísticos, o currículo segue propondo em Língua Portuguesa o processo de ortografização para o aprofundamento das normas gráficas, a linguística/semiótica. (BNCC, 2017)

As normas gráficas, por si só, representam uma fatia significativa da proposta curricular. Ao longo da história da educação, esses conhecimentos estiveram presos a métodos pedagógicos engessados, caracterizando-se por constantes exercícios de cópia e memorização, com finalidades específicas de classificação de desempenho em avaliações.

Hoje, vivenciamos uma cultura grafocêntrica e digital, permeada por recursos tecnológicos facilitadores da comunicação, através da linguagem escrita. Sendo essa comunicação paulatinamente extensiva a todas as classes sociais, podemos observar que as pessoas, ainda que não disponham de competências quanto às normas da escrita, fazem uso de textos multissemióticos que se utilizam de áudio, vídeo e imagens na comunicação através de aplicativos e redes sociais.

A escola como instituição formadora não pode ser diferente. Ela precisa incluir em suas atividades cognitivas meios tecnológicos capazes de garantir o aprendizado significativo das convenções da língua escrita. E se planejarmos um ensino-aprendizagem com a finalidade de garantir a validade dos objetos de conhecimento, sob diretrizes pedagógicas que deixem aflorar os usos sociais da leitura e da escrita? Neste sentido, Magda Soares e Batista (2005) falam de uma alfabetização e letramento indissociáveis, onde os sujeitos desenvolvem simultaneamente o aprendizado das convenções da escrita e as habilidades de uso competente dessa língua nas práticas sociais. Deste modo, se aplicarmos estes fundamentos, quem sabe estaremos afastando a possibilidade de alimentar o famigerado fracasso escolar, composto de analfabetos funcionais.

O conceito de letramento é um neologismo oriundo do inglês *literacy*, que já era discutido na Grã-Bretanha no fim do século XIX, e no Brasil, só em 1986 esse termo aparece na literatura, citado em obra de Mary Kato, publicada em 1986. Tal vocábulo decorre da necessidade de entendermos uma sociedade que já se apropriou da escrita e que através desta se comunica. Deste modo, Soares define que: “Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita. (SOARES, 2017, p.18)

Conforme as concepções de letramento vão sendo apresentadas como uma realidade a ser instaurada nas escolas, o conceito de alfabetização passa a ser gradativamente ampliado. De acordo com a autora, se para o Censo antes era considerado alfabetizado aquele que sabia ler e escrever o

próprio nome, hoje é considerado alfabetizado alguém capaz de ler e escrever um "bilhete simples". (Idem, p. 21)

No cerne dos anos iniciais dedicados à alfabetização, é provável que o professor se instrumentalize de métodos e recursos que associam os signos e símbolos linguísticos à riqueza de textos multissemióticos, trazendo para a sala de aula essa composição de múltiplas linguagens (imagens, som, gráficos, animações) que faz surgir o pluralismo de gêneros textuais presentes no cotidiano da cultura letrada. (ROJO, 2012)

As discussões acerca da cultura letrada contrastam com os altos índices de analfabetismo ainda identificados no país. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD (2018), os índices estatísticos têm apresentado avanços discretos, evidenciando o Nordeste com um índice de 13, 87% de analfabetos de 15 anos ou mais de idade ante à média nacional de 6,77%. Além disto, temos uma taxa de 36,87% de analfabetos com 60 anos ou mais de idade, em contraste com a média nacional de 18, 59%. Inferimos, portanto, que a maioria dos analfabetos são homens e mulheres com 60 anos ou mais e, considerando que viveram a infância na década de 1960 sem acesso à escola, os números representam rastros indeléveis de uma longa história de desigualdade e de exclusão social, especificamente na região nordeste.

O gênero diário é contemplado na BNCC (2017), especificamente em uma das habilidades propostas no currículo de Língua Portuguesa para o 3º ano do Ensino Fundamental - anos iniciais, como podemos constatar na habilidade (EF03LP13): "Planejar e produzir cartas pessoais e diários, com expressão de sentimentos e opiniões, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções dos gêneros carta e diário e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto." (p. 117)

A habilidade supracitada atesta a possibilidade de haver na escola uma galeria de expressão da escrita subjetiva. Neste sentido, a escola descortina o palco para um protagonismo social do aluno engajado, que aprende a aprender com autonomia, que se inscreve como ser autônomo diante de um caos social e ambiental, apropriando-se da linguagem escrita e criando oportunidades à medida que se torna sujeito partícipe da cultura letrada e digital, produzindo conhecimento escolar e interagindo de diversas formas.

Em 1996, ano de promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN Lei 9.394/96, Paulo Freire, por sua vez, publicava a obra "Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa", como crítico à ideologia neoliberal dominante presente no discurso

da globalização, a qual se estendia às organizações escolares por meio de protótipos de gestão a serem instalados nas redes estaduais e municipais de educação.

Segundo o autor, tal discurso neoliberal adentra as escolas, priorizando um currículo para o desenvolvimento de habilidades (o saber-fazer) em detrimento do saber-ser. Na contramão do sistema, Freire (1996) exalta a necessária autonomia do educando na produção de saberes conectados com o universo de necessidades reais nas comunidades.

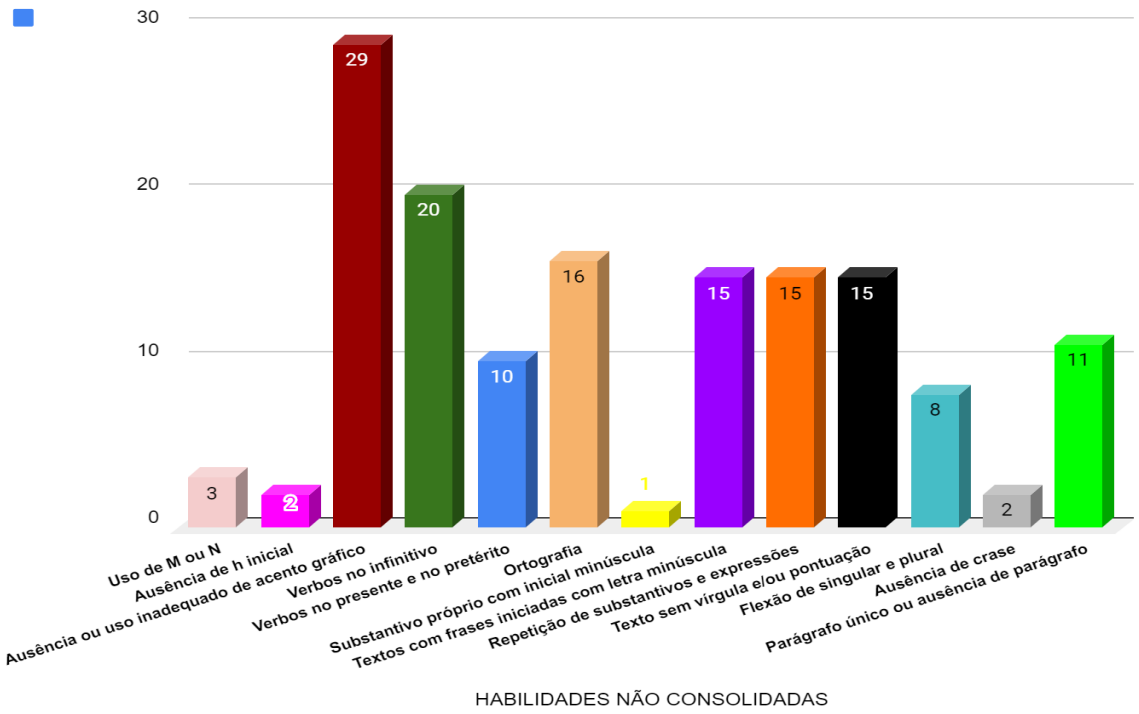
Para além da autonomia a ser garantida ao educando, o referido autor constrói a representação do professor como um sujeito comprometido eticamente, capaz de assumir uma pedagogia problematizadora, construindo laços entre o conhecimento e o mundo do aluno, visando à transformação de realidades socioeconômicas iníquas. Em sua concepção, esse profissional deve ser um pesquisador, um curioso epistemológico, consciente do seu poder de transformar realidades. E neste sentido, o mesmo desconstrói qualquer forma de determinismo que paire sobre as relações historicamente instituídas entre educador e educando, quando cita: “O mundo não é. O mundo está sendo.” (Idem, p.30)

Dada a realidade de bairros e comunidades carentes desprovidos dos direitos constitucionais básicos, o professor deve oportunizar aos alunos a problematização de situações que não são, mas que “estão sendo”, mostrando-lhes que podem ser mudadas por meio de adequadas intervenções pedagógicas na formação de sujeitos ativos. A produção desses saberes por parte do professor e por parte do aluno deve estar assentada em diversos conhecimentos para a formulação de uma criticidade acerca da origem dos fenômenos sociais, político-econômico e culturais.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dos 31 alunos de uma turma de 5º ano do ensino fundamental, 03 ficaram excluídos desta produção textual pela falta de acesso à internet. Dos 28 assistidos no ensino remoto emergencial, 15 alunos conseguiram atender ao enunciado, enviando imagens dos textos via WhatsApp, escritos durante o mês de abril.

Nesta análise qualitativa, citaremos trechos dos textos coletados, referenciando-os com letras maiúsculas e idade do aluno, abordando os fatores concernentes às normas ortográficas, à semântica/ semiótica e quanto à estrutura e às normas de produção textual. Vejamos, a seguir, um gráfico demonstrativo das necessidades de aprendizagem identificadas nos textos.



O gráfico acima mostra que as maiores necessidades de aprendizagem residem no uso consciente de m ou n, no uso de h inicial nas palavras, na ausência ou no uso inadequado de acento gráfico (agudo ou circunflexo), de verbos no infinitivo, de verbos conjugados no presente e no pretérito, na ortografia, no uso de letra minúscula para iniciar substantivo próprio, em textos ou frases iniciadas com letra minúscula, na repetição excessiva de substantivos e expressões, em textos sem vírgula e/ou pontuação, na flexão de número, na ausência de crase e em parágrafo único ou ausência de parágrafo.

Ao longo dos textos, identificamos erros recorrentes quanto ao uso de letra minúscula em início de frases, em substantivos próprios (“pedro”/Pedro), assim como, percebemos letras maiúsculas iniciando substantivos e verbos no meio de frases (Quarentena, Brincadeira, Brincando). Além disso, a hipossegmentação e hipersegmentação entre as palavras (em fim”/enfim, “porfavo”/ por favor) e a ausência de pontuação (ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação) foram amplamente identificados nos textos coletados.

Esses conhecimentos propostos no campo da “Análise linguística/semiótica (Alfabetização)” da BNCC (Op. cit.) são previstos para serem desenvolvidos e consolidados na prática de leitura e escrita dos alunos do 2º ano do ensino fundamental, como podemos ver na habilidade (EF02LP01): “Utilizar, ao produzir o texto, grafia correta de palavras conhecidas ou com estruturas silábicas já

dominadas, letras maiúsculas em início de frases e em substantivos próprios, segmentação entre as palavras, ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação.” (p. 95)

Partindo para o uso de acento agudo e circunflexo, verificamos uma significativa ausência de consciência sobre sílaba tônica e acerca das regras gramaticais de acentuação de oxítonas, paroxítonas e de proparoxítonas. Houve incidência de desvios das normas em palavras de uso comum, tais como: “diario” (diário)/ “to” (tô)/ “familia”(família)/ “tambem” (também)/ “so” (só)/ “virus”(vírus)/ “tó”(tô)/ “sai”(saí) “ta”(tá)/ “sitio” (sítio)/ “familia”(família)/ “la”(lá)/ “avo”(avó)/ “avo”(avô)/ “tedio” (tédio)/ “alem”(além)/ “coronaviros”(coronavírus)/ “coronavirus”, “coronávirus”/ “mascara”(máscara)/ “e”(é)/ “mascaras”(máscaras)/ “agua”(água)/ “ferias” (férias)/ “inicio”(início)/ “serie” (série)/ “nos” (nós)/ “lampadas”(lâmpadas)/ “saimos”(saímos). Esta circunstância possibilitou um planejamento didático de aulas remotas com exercícios diversos sobre o referido conteúdo. Diante da incidência, vimos que há uma necessidade de retomada constante das regras de acentuação em palavras oxítonas e paroxítonas.

Com base nos parâmetros da BNCC (Op. cit.), os alunos devem aprender a usar o acento gráfico inicialmente no 3º ano, com ênfase em monossílabos tônicos e em palavras oxítonas terminadas em a, e, o, seguidas ou não de s. No ano seguinte, deve ser priorizada a habilidade de acentuar paroxítonas terminadas em -i(s), -l, -r, -ão(s), e no 5º ano, espera-se que eles consolidem esses conhecimentos usando corretamente oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas.

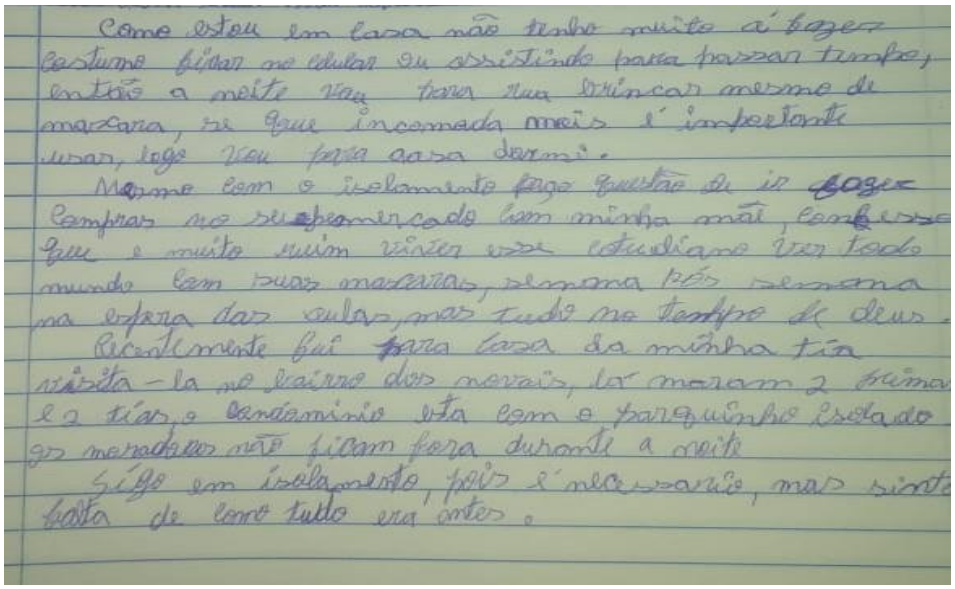
No objeto de conhecimento da morfologia, temos que o verbo consta nas habilidades prescritas desde o 3º ano do ensino fundamental, permeando o 4º ano e chegando ao 5º com exigências mais complexas. No entanto, identificamos nos textos dificuldades elementares na escrita de locuções verbais, onde o verbo principal encontra-se no modo infinitivo e em outras situações nas quais os verbos aparecem neste modo, como por exemplo: “fui come” (fui comer)/“ fui toma” (fui tomar)/ “acaba” (acabar)/ “arruma”(arrumar)/ “seca” (secar)/ “dormi” (dormir)/ “ fui toma” (fui tomar)/ “ fui almoça” (fui almoçar)/ “dormi” (dormir)/ “fui estuda”(fui estudar)/ “pasear” (passear)/ esta (estar)/ “quizer”(quiser)/ “quero vouta” (quero voltar)/ “estuda”(estudar)/ “comecei a brinca”(comecei a brincar)/ “dormi”(dormir)/ “da”(dar)/ “passa”(passar).

Com relação ao uso da vírgula e da pontuação, corroboramos que a maioria dos textos apresenta ausência ou uso inadequado da vírgula, ausência de qualquer pontuação ou situações em que o ponto final aparece somente para finalizar o texto. Já no 4º ano, há uma habilidade vinculada a esses direitos de aprendizagem, como podemos ver em (EF04LP05) “Identificar a função na leitura e usar, adequadamente, na escrita ponto final, de interrogação, de exclamação, dois-pontos e travessão

em diálogos (discurso direto), vírgula em enumerações e em separação de vocativo e de aposto." (Idem, p.113)

A falta de consolidação da referida habilidade demonstra o quanto o ensino escolar ainda é fragmentado, destituído de ligação prática com as reais necessidades dos alunos, desprovido de vínculos sistemáticos com a pluralidade de gêneros textuais do cotidiano da comunidade. Tal vínculo deve acontecer para conferir à escola o seu grau de relevância para a sociedade no campo do desenvolvimento e da ampliação do repertório linguístico. Nesta perspectiva, os alunos terão contato com múltiplos gêneros textuais e, a partir disto, as normas gráficas serão continuamente assimiladas, acomodadas e equilibradas pelos mesmos e, consequentemente, por seus familiares durante os processos de comunicação.

Quando tomado por método pedagógico de produção da escrita, o diário pode exprimir implicitamente que o discurso escrito será lido, provocando os riscos de interdição de alguns discursos e situações vividas, provavelmente fundamentados em uma zona de moralidade que, supostamente, pareça aceita e socialmente adequada para o momento. A título de exemplo, vejamos o fragmento a seguir, no qual a aluna assevera estar cumprindo as regras de distanciamento social, embora, ao longo do texto, tenha confidenciado seus passeios esporádicos e suas constantes saídas para brincar nas ruas.



Como estou em casa não tenho muito á fazer costumo ficar no celular ou assistindo para passar tempo, então a noite vou ter ou brincar mesmo de mascara, se que incomoda mais é importante usar, logo vou para casa dormir.

Mesmo com o isolamento faço questão de ir fazer Compras no supermercado com minha mãi, confesso que é muito ruim viver esse estudiano vendo todo mundo com suas mascaras, semana pós semana na espera das aulas, mas tudo no tempo de deus.

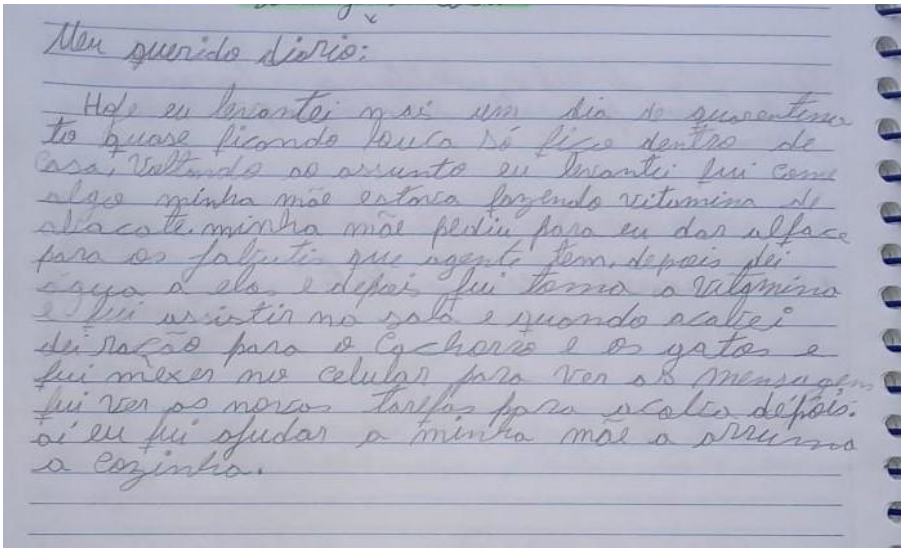
Recentemente fui para casa da minha tia visita-la no bairro dos navais, lá moram 2 prima e 2 tias, o condomínio dela com o parquinho isolado as mercadorias não ficam fora durante a noite

Sigo em isolamento, pois é necessario, mas sinto falta de como tudo era antes.

(Aluna A, 10 anos)

Em todos os textos recebidos, verificamos diferentes e significativos níveis de dificuldades no eixo da produção escrita, e no caso daqueles alunos com maiores dificuldades para iniciarem o texto,

enviamos-lhes diários já finalizados pelos colegas de turma, para lhes servir como fonte de inspiração. Em alguns textos, identificamos maior ênfase na expressão das condições emocionais e de sentimentos relacionados ao isolamento social.

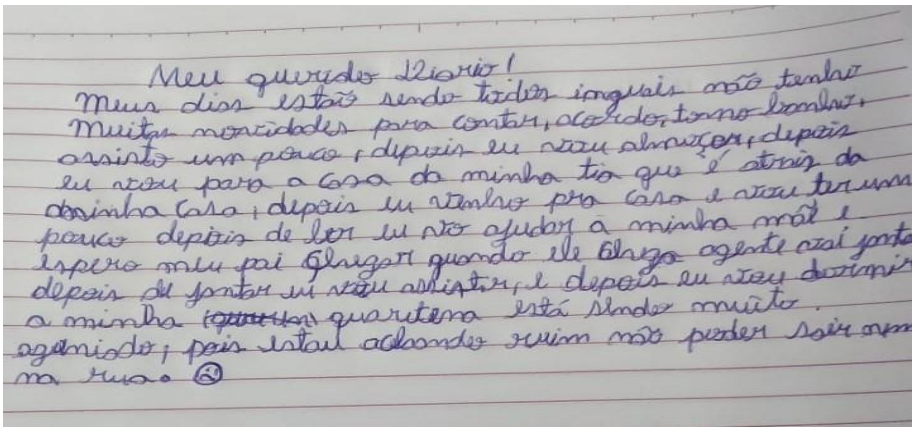

Meu querido diário:

Hoje eu levantei mais um dia de quarentena to quase ficando louca só fico dentro de casa, voltando ao assunto eu levantei fui come algo minha mãe estava fazendo vitamina de abacate. minha mãe pediu para eu dar alface para os faluti que agente tem. depois dei água a ela e depois fui toma o Valgrino e fui assistir na sala e quando acabei dei ração para o Cachorro e os gatos e fui mexer no celular para ver as mensagem fui ver os novos tarefas para acaba depois. aí eu fui ajudar a minha mãe a arrumo a cozinha.

(Aluna B, 12 anos)

A narrativa de B denota uma fragilidade emocional mediante a quebra da rotina, refletindo ociosidade e falta de perspectiva no seu cotidiano. De acordo com sua narrativa, a aluna expressa que dedica a maior parte do tempo a atividades de entretenimento, seja através da exploração de aplicativos de socialização, seja pelo uso da televisão para assistir a novelas. Como podemos observar, seu texto é desenvolvido em parágrafo único, com ausência de pontuação, destituído dos conectivos adequados, além de apresentar erros ortográficos.

No texto seguinte, há prevalência de uma monotonia de hábitos que tornam “iguais” todos os dias, na concepção da aluna, onde se depreende que não há um planejamento de atividades lúdicas ou de meios de aprendizagem significativos que ampliem a cultura e promovam o seu desenvolvimento físico e cognitivo.


Meu querido Diario!
Meus dias estão sendo tedios inguais não tenho
Muitas novidades para contar, acordo, tomo banho,
assisto um pouco, depois eu vou almoçar, depois
eu vou para a casa da minha tia que é atraiz da
dominha casa, depois eu venho pra casa e vou ter um
pouco depois de ler eu vo ajudar a minha mãe e
espero meu pai chegar quando ele chega agente vai jant
depois de jantar eu vou assistir, e depois eu vou dormi
a minha quaretena está sendo muito
agonisdo, pois estou odiando ruim não poder sair em
na rua. ☹

(Aluna C, 10 anos)

Diante da imprecisão de ações rotineiras da aluna C, foram feitas intervenções didáticas para que a mesma pudesse perceber possibilidades de encontrar prazer e aprendizado em outras atividades e que pudesse refletir e aperfeiçoar seu texto, empregando acentuação, pontuação, criando parágrafos, pronomes e a correção ortográfica de palavras como: Diario, inguais, atraiz, vo, agente, quaretena.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos bloqueios na escrita detectados nesta experiência, depreendemos que a escola precisa priorizar estratégias voltadas para os letramentos, constituído por exercício diário da produção textual, visto que a aprendizagem da língua escrita com suas variantes linguísticas acontece paulatinamente, mediante o uso contínuo dos estilos textuais, das regras fonográficas, morfológicas e sintáticas.

Aprender a escrever constitui uma das motivações precípuas pelas quais o aluno vai à escola, e nesta perspectiva, a escrita e a reescrita de textos deve se dar diariamente, sob abordagens que focalizem a multiplicidade dos gêneros textuais no cotidiano das práticas sociais, onde a escrita se faz presente.

A produção textual deve ser pragmática, convidando o aluno a desenvolver sua autoria para fins de explanação de ideias, na criação de soluções para resolver problemas que afligem a comunidade, a humanidade, o planeta. Desta maneira, a norma culta da língua escrita será continuamente utilizada e apropriada pelos alunos, contribuindo para que as habilidades pretendidas no currículo sejam plenamente consolidadas em cada ano cursado.

Durante o ensino remoto emergencial, o diário representa o ninho de expressão subjetiva da arte de escrever quando registrarmos em papel opiniões, o cotidiano, os sentimentos subterrâneos de medos e incertezas, o comportamento ocioso, a falta de perspectiva instalada pela ausência de disciplina, de ações e metas diárias, assim como todas as lacunas de um ensino presencial que não tem levado a escrever continuamente.

REFERÊNCIAS

DOSTOIÉVSKI, F. **Diário do subsolo.** Trad. Oleg Almeida. São Paulo: Martin Claret, 2012.

FRANK, Anne. **O diário de Anne Frank.** Trad. Elia Ferreira Edel. E-book, São Paulo: Brasil.

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

Liv101657 _Informativo.pdf. PNAD Contínua. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html?edicao=2477. Acesso: 08 de jun. 2020. 12p.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.) **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
_____; BATISTA, A. A, G. **Alfabetização e letramento: caderno do professor.** Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005, 64 p. Coleção Alfabetização e Letramento.

31/JUL e 1 e 2/AGO 2020
IV CONEPI
IV CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO & PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES
conepi.contatosempreendimentos.com.br
Evento 100% Online

GESTÃO DEMOCRÁTICA, PARTICIPAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DA SUBJETIVIDADE NA ESCOLA

ALMEIDA NETO, Américo Rodrigues de.
Universidade Estadual Paulista - Unesp
camaradaneto@gmail.com

RESUMO

A crescente onda de manifestações antidemocráticas e governantes manifestamente em desapreço pela democracia levantam a ideia de crise deste regime. Dessa forma, torna-se urgente a necessidade de discutirmos a possibilidade de formação de cidadãos autônomos e solidários caros a um regime democrático. O papel formador da escola surge como ponto importante nesse processo e, com a previsão de gestão democrática e participação preconizados pela Constituição Federal, LDB e demais arcabouço legal da educação, ela assume papel de relevância, podendo se constituir em importante aliado nessa temática. Contudo, os modelos de gestão focados em resultados, ranqueamento e competitividade, colocam em xeque a possibilidade da escola proporcionar experiências efetivas de participação e democracia. A construção de atitudes e procedimentos correlatos à participação democrática certamente passa pela experimentação e introjeção de valores afeitos à discussão, participação e respeito ao outro. O método utilizado neste estudo foi de natureza bibliográfica, de caráter exploratório, do tipo revisão integrativa de literatura, permitindo reunir e sintetizar resultados de pesquisas sobre gestão democrática na escola e da formação da subjetividade no processo educacional, objetivando compreender como se dá a subjetivação da democracia na escola, em seus diversos atores, e como isso influencia a formação de um cidadão autônomo, solidário e competente. Por meio da análise de obras das ciências políticas, sobre democracia, gestão e participação política, esse artigo passa pela pedagogia, sobre gestão escolar e gestão democrática. O arcabouço teórico interdisciplinar se apoia nas obras de PARO, GADOTTI, PATEMAN e SENNET.

Palavras-chave: Democracia, Gestão, Participação, Subjetividade.

REFERÊNCIAS

ALONSO, M. Autonomia da Escola e Participação. In: **gestão educacional e tecnologia.** São Paulo:

Avercamp, 2003. pp 85-97.

BOSCHI, R. R. Notas sobre a participação popular e o reforço do legislativo. In. **Estado, participação política e democracia**. Soares, Ricardo Prata et all, 1985. São Paulo, Anpocs. pp.51-68.

CELIBERTI, Lilian. Atores, práticas e discursos da participação. In: TEIXEIRA, Ana Claudia Chaves (org.). **Os sentidos da democracia e da participação**. São Paulo: Instituto, Polis, 2005.

GADOTTI, Moacir. **Gestão Democrática da Educação com Participação Popular no Planejamento e na Organização da Educação Nacional.** (CONAE). Disponível em <http://conae2014. mec. gov. br/images/pdf/artigo_moacir_gadotti.pdf>, 2014. Acessado em: Ago, 2015

GADOTTI, M. **Pedagogia da Praxis** (2e ed.). 1998.

PARO, Vitor. H. **Gestão democrática da escola pública.** São Paulo: Ática, 2004.

PARO, Vitor. H.. **Gestão escolar, Democracia e Qualidade de Ensino.** São Paulo: Ática, 2011.

PATEMAN, Carole. **Participação** e **teoria democrática**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

MÉLO, Ana Paula Alves de
Graduada em Letras, pela Universidade Federal de Campina Grande e em Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba
Ana_paulajt@hotmail.com

RESUMO

Exercer a docência na modalidade de Educação para Jovens e Adultos (EJA) traz desafios que vão além dos fundamentos da formação docente. É necessário ter sensibilidade e respeito à história dos alunos, ao contexto social da comunidade onde se atua, além de considerar a bagagem de saberes que eles trazem do seu cotidiano. Os conteúdos e atividades desenvolvidas precisam se adaptar para despertar o interesse e criar condições favoráveis de aprendizagem em cada realidade. De mesmo modo, acreditamos que o ensino de língua estrangeira nas turmas de EJA apresenta-se como oportunidade de acesso a novas possibilidades de comunicação e participação na sociedade contemporânea, além de introduzir os estudantes em uma ampla rede de informações. As vantagens de se aprender uma segunda língua vão muito além das possibilidades de colocação no mercado de trabalho, mas permitem ao estudante o acesso a diferentes concepções culturais, promovendo o respeito a outros modos de vida e a reflexão sobre as diferentes realidades sociais, oportunizando a construção e efetivação de práticas de cidadania. Este artigo apresenta uma possibilidade de ensino de língua inglesa para turmas de nível médio da EJA baseado na leitura de textos de diferentes gêneros, que abordam temáticas atuais e problematizadoras, a fim de favorecer a discussão e a reflexão acerca de temas socialmente relevantes, promovendo uma prática multidisciplinar e destacando a função equalizadora desta modalidade de ensino, além de considerar saberes previamente adquiridos pelos alunos, sejam estes escolares ou não escolares. Tal abordagem revela-se como alternativa interessante para o ensino de uma segunda língua de modo contextualizado e condizente com a realidade de vida deste grupo de estudantes, que retoma sua vida escolar com o objetivo de reparar os anos de atraso em relação à idade escolar considerada adequada e que hoje se refletem na sua vida profissional.

Palavras-chave: Leitura. Língua inglesa. EJA. Multidisciplinaridade.

REFERÊNCIAS

BRANDAO, C. R.. A pesquisa participante e a participação da pesquisa: um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo (orgs.). (Org.). **Pesquisa participante:** a partilha do saber. Aparecida: Idéias & Letras, 2006, v. , p. – Acessada versão livre disponível em http://www.apartilhadavida.com.br/wp-content/uploads/escritos/PESQUISA/PESQUISA%20PARTICIPANTE/A%20PARTICIPA%C3%87%C3%83O%20DA%20PESQUISA%20E%20A%20PESQUISA%20PARTICIPANTE%20-%20rosa%20dos%20ventos.pdf

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 32 ed. São Paulo: Cortez, 1996. Coleção Questoes de Nossa Época.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários á prática educativa. 29 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004. Coleção Leitura.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico- social dos conteúdos, 2006, 21ª edição.

MEDEIROS, L. M.; FONTOURA, H. A. DA. O desafio de ensinar língua inglesa na Educação de Jovens e Adultos. **Revista de Educação Popular**, v. 16, n. 1, p. 82-91, 2 jun. 2017.

31/JUL e 1 e 2/AGO 2020
IV CONEPI
IV CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO & PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES
conepi.contatosempreendimentos.com.br
Evento 100% Online

GESTÃO DEMOCRÁTICA, PARTICIPAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DA SUBJETIVIDADE NA ESCOLA

ALMEIDA NETO, Américo Rodrigues de.
Universidade Estadual Paulista - Unesp
camaradaneto@gmail.com

RESUMO

A crescente onda de manifestações antidemocráticas e governantes manifestamente em desapreço pela democracia levantam a ideia de crise deste regime. Dessa forma, torna-se urgente a necessidade de discutirmos a possibilidade de formação de cidadãos autônomos e solidários caros a um regime democrático. O papel formador da escola surge como ponto importante nesse processo e, com a previsão de gestão democrática e participação preconizados pela Constituição Federal, LDB e demais arcabouço legal da educação, ela assume papel de relevância, podendo se constituir em importante aliado nessa temática. Contudo, os modelos de gestão focados em resultados, ranqueamento e competitividade, colocam em xeque a possibilidade da escola proporcionar experiências efetivas de participação e democracia. A construção de atitudes e procedimentos correlatos à participação democrática certamente passa pela experimentação e introjeção de valores afeitos à discussão, participação e respeito ao outro. O método utilizado neste estudo foi de natureza bibliográfica, de caráter exploratório, do tipo revisão integrativa de literatura, permitindo reunir e sintetizar resultados de pesquisas sobre gestão democrática na escola e da formação da subjetividade no processo educacional, objetivando compreender como se dá a subjetivação da democracia na escola, em seus diversos atores, e como isso influencia a formação de um cidadão autônomo, solidário e competente. Por meio da análise de obras das ciências políticas, sobre democracia, gestão e participação política, esse artigo passa pela pedagogia, sobre gestão escolar e gestão democrática. O arcabouço teórico interdisciplinar se apoia nas obras de PARO, GADOTTI, PATEMAN e SENNET.

Palavras-chave: Democracia, Gestão, Participação, Subjetividade.

REFERÊNCIAS

ALONSO, M. Autonomia da Escola e Participação. In: **gestão educacional e tecnologia.** São Paulo: Avercamp, 2003. pp 85-97.

BOSCHI, R. R. Notas sobre a participação popular e o reforço do legislativo. In. **Estado, participação política e democracia**. Soares, Ricardo Prata et all, 1985. São Paulo, Anpocs. pp.51-68.

CELIBERTI, Lilian. Atores, práticas e discursos da participação. In: TEIXEIRA, Ana Claudia Chaves (org.). **Os sentidos da democracia e da participação**. São Paulo: Instituto, Polis, 2005.

GADOTTI, Moacir. **Gestão Democrática da Educação com Participação Popular no Planejamento e na Organização da Educação Nacional.** (CONAE). Disponível em <http://conae2014. mec. gov. br/images/pdf/artigo_moacir_gadotti.pdf>, 2014. Acessado em: Ago, 2015

GADOTTI, M. **Pedagogia da Praxis** (2e ed.). 1998.

PARO, Vitor. H. **Gestão democrática da escola pública.** São Paulo: Ática, 2004.

PARO, Vitor. H.. **Gestão escolar, Democracia e Qualidade de Ensino.** São Paulo: Ática, 2011.

PATEMAN, Carole. **Participação** e **teoria democrática**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.



EDUCAÇÃO MUSICAL PARA A CULTURA DE PAZ: UMA ANÁLISE SOBRE O ENSINO FUNDAMENTAL NA ESCOLA DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

BARATA, Rafaela Alcantara
Universidade Federal do Pará (UFPA)
rrafaelaalcantara@gmail.com.

RESUMO

Os altos índices de violência causados pelas dinâmicas sociais da atualidade ultrapassam os limites do espaço exterior à escola, revelando-se enquanto problemática educacional. Algumas das principais estratégias para acrescer a qualidade da educação básica apontam para oferecer um ambiente pacífico e propício para a assimilação dos conteúdos. Para tal, estudos demonstram a importância de construir uma cultura da paz, a qual envolve fomentar a compreensão dos princípios de liberdade, justiça, democracia, direitos humanos, tolerância, igualdade e solidariedade, além da rejeição, individual e coletiva, das atrocidades que têm sido parte integrante das sociedade, em seus mais variados contextos (DUPRET, 2002). Exercer práticas comprometidas com a erradicação de comportamentos violentos, preconceituosos e indiferentes às desigualdades é um processo que requer comprometimento por parte da comunidade escolar. Esta pesquisa provém de experiências vivenciadas ao longo da etapa de estágio supervisionado do sexto semestre do curso de licenciatura plena em música da Universidade Federal do Pará, experiência realizada na Escola de Aplicação da Universidade, fundada em 1963 e localizada no bairro da Terra Firme, em Belém. Caracteriza-se como pesquisa qualitativa de natureza descritiva, tendo-se utilizado de fichas de observação, planos de aula, registros audiovisuais e referenciais teóricos analisados durante o contato com três turmas dos anos iniciais do ensino fundamental em 2019. Neste trabalho, buscou-se refletir sobre a importância da música enquanto componente curricular para a construção de uma cultura de paz através da educação. Este tema é primordial, haja vista a escalada da banalização da violência por parte de referências da mídia, entretenimento e política mundiais. Apesar disso, há ainda poucos estudos que relacionam o exercício da música na educação básica e sua importância para a formação de cidadãos aptos à prática de

atitudes favoráveis à harmonia social. A demanda pela ampliação dessa discussão é crescente, mas ao falarmos excessivamente em violência, podemos reforçá-la. É necessário mudar o foco para falar sobre cultura de paz e de qual forma esta poderá ser fortalecida. Para constituir esta pesquisa, utilizou-se de referencial teórico sobre a abordagem sociointeracionista de Vygotsky (1984); as propostas de formação para a ética e reflexão crítica de Freire (1996); reflexões sobre as relações entre a música e a educação básica ao longo da história do Brasil, apresentadas por Amato (2006); a construção da cultura de paz através da educação sob a perspectiva de Arteaga, Hernández e Chala (2017) e as contribuições de Koellheuter (1998) acerca das relações entre a formação humana e a musical. Ao final do período de atuação, observou-se que o trabalho desenvolvido pelos educadores musicais do ensino básico possui papel decisivo para a modificação de uma realidade irascível. Neste processo, é fundamental refletir e interferir em prol de uma formação para a cidadania e o diálogo, em consonância com a família, escola e sociedade.

Palavras-chave: educação musical. cultura de paz. ensino fundamental.

REFERÊNCIAS

AMATO, R. Breve retrospectiva histórica e desafios do ensino de música na educação básica brasileira. **Opus**, v. 12, n. 1, p. 144-168, 2006.

ARTEAGA. I.; HERNÁNDEZ, J.; CHALA, M. Cultura de paz: Una construcción desde la educación. **Revista Historia de la Educación Latinoamericana**, Tunja, v. 19, n. 28, p. 149-172, jan../jun. 2017.

DUPRET, L. Cultura de paz e ações sócio-educativas: desafios para a escola contemporânea. **Psicologia Escolar e Educacional**. Campinas, v. 6, n. 1, p. 91-96, jun. 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1984.

KOELLREUTTER, H. **Educação musical hoje e, quiçá, amanhã.** In: LIMA, Sonia A. (Org.). Educadores musicais de São Paulo: Encontro e reflexões. São Paulo: Nacional, 1998. 39-45.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

31/JUL e 1 e 2/AGO 2020
IV CONEPI
IV CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO & PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES
conepi.contatosempreendimentos.com.br
Evento 100% Online

O ENSINO DE CIÊNCIAS E A BNCC

ALVARENGA, Glaziane Soares.
Mestranda em Ensino de Ciências e Matemática – UFMA
glaziane37@gmail.com

OLIVEIRA, Francisca das Chagas
Mestranda em Engenharia dos Materiais-IFPI
francisca.mat@hotmail.com

FALCÃO, Milton de Sousa
Doutorando em Química- UFPI,
sf.milton@gmail.com

RESUMO

A Base Nacional Comum Curricular define os direitos de aprendizagens de todos os alunos do Brasil. Mas ainda há muitas dúvidas sobre a importância desta política pública e as mudanças que ela traz para a educação. Então, o que irá mudar? Ela potencializa políticas educacionais importantes que, juntas, ajudam a reduzir desigualdades e garantem os direitos de aprendizagem. Quanto ao ensino de Ciências, o objetivo principal é proporcionar aos alunos o contato com processos, práticas e procedimentos da investigação científica para que eles sejam capazes de intervir na sociedade. Neste percurso, as vivências e interesses dos estudantes sobre o mundo natural e tecnológico devem ser valorizados. O ensino de Ciências alinhado à Base deve ser feito em torno de três unidades temáticas que se repetem ano a ano. Cada uma é estruturada em um conjunto de habilidades cuja complexidade cresce progressivamente ao longo do tempo. Antes, o foco em Biologia era maior, com Física e Química sendo abordadas, com maior frequência, apenas nos anos finais do Fundamental para posterior entrada no Ensino Médio, agora essas áreas das Ciências estão distribuídas nas unidades temáticas e são trabalhadas em todos os anos da escolaridade. Pensando assim, o que pretendemos é justamente uma mudança de paradigma, com a indicação de uma progressão da aprendizagem no conjunto de habilidades propostas. Para isso, foi utilizada como caminho metodológico a pesquisa empírica facilitando assim a compreensão, a partir de conceitos e da proposição de uma integração entre as unidades temáticas.

Palavras-chave: Ensino de Ciências; BNCC, Modalidades de Ensino.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação – MEC, Secretaria de Educação Fundamental (SEF). **Base Nacional Comum Curricular**, 2017.

LUKESSI, C. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e criando a prática.** Salvador: Malabares Comunicações e eventos, 2005.

SILVA, C. A. P. **Currículo do Piauí: um marco para a educação do nosso estado**. Teresina: Seduc, 2019. 539 p.

ALVES, N. (org). **Formação de professores de Ciências: pensar e fazer**. Série Questões de Nossa Época. São Paulo, Cortez, 1993.

31/JUL e 1 e 2/AGO 2020
IV CONEPI
IV CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO & PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES
conepi.contatosempreendimentos.com.br
Evento 100% Online

QUESTÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA REFLEXÃO DO ENSINO HETERONORMATIVO NA DISCIPLINA DE BIOLOGIA

PEREIRA, Patrick
Mestrando em:
Universidade Federal do Espírito Santo (PPGEB)
mr.patrickpereira@gmail.com

SANTOS, Franklin Noel dos
Universidade Federal do Espírito Santo
franklin.santos@ufes.br

RESUMO

Este estudo faz parte de uma pesquisa de mestrado em andamento e a motivação para seu desenvolvimento se originou da necessidade das escolas do campo e da Pedagogia da Alternância pelo estudo e inserção da orientação sexual, gênero e sexualidade no ensino, para transformar e formar para a vida, pela sua relevância social por tratar de questões que envolvem a sexualidade, do estilo e qualidade de vida que tem e que se quer ter, das más interpretações, da falta de preparação dos professores ao tratar o assunto e a falta de diálogo familiar, levando em consideração que a educação sexual precisa ser uma ação conjunta entre escola e família e que deve ser inserida de forma efetiva no ensino de Biologia. O estudo tem como objetivo verificar a abordagem dos temas educação sexual, gênero e a sexualidade, e como eles se inserem na vida escolar e principalmente no ensino de Biologia em uma escola no campo que ofereça a modalidade Pedagogia da Alternância, onde a maioria dos estudantes passam parte do tempo alojados na escola e outra parte do tempo aplicando seus conhecimentos na comunidade com a família. Considerando a hipótese dos temas educação sexual, gênero e a sexualidade estarem presentes nas escolas famílias, e as mesmas geralmente estão no campo e adotam a metodologia da Pedagogia da Alternância, foi delimitada uma unidade-caso, que é uma Escola Família Agrícola que está localizada na zona rural, Rodovia João Izoton Filho, s/n.º - KM 12, no Córrego Bley em São Gabriel da Palha - ES, região noroeste do estado do Espírito Santo. Até o momento foi utilizado um questionário e diálogo sobre o tema com os estudantes, entrevistas com estudantes e ex-estudantes. Através de entrevistas foi possível detectar que a escola pode ser uma fonte de preconceito, ao passo que os próprios alunos e professores podem colaborar na perpetuação de práticas homofóbicas, ao mesmo tempo que o conteúdo abordado cotidianamente em sala de aula não aborda temas relacionados ao gênero de maneira satisfatória e que vá de encontro aos problemas detectados.

Palavras-chave: Sexualidade. Ensino de Biologia. Educação do campo. Gênero. Escola Família Agrícola.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais: **Temas Transversais:** Orientação Sexual. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa** – 4.ed. - 12. reimp. - São Paulo: Atlas, 2009.

MENDONÇA, Viviane Melo de. **Significados das experiências ne ensino de gênero e sexualidade em ciências e biologia**. In: Rafael S Guimarães; Viviane Vergueiro; Ivan Fortunato. (Org.). Gênero e Cultura: perspectivas Formativas. 1ed.São Paulo: Hipótese, 2016, v. q, p. 143-170.

NOSELLA, Paolo. **Educação no campo:** origens da pedagogia da alternância no Brasil. Vitória: Edufes, 2012.

RIBEIRO, **Notícias Univesp - Educação Sexual no ensino básico**. Youtube, 01 mar. 2013. Disponível em < https://www.youtube.com/watch?v=EyKuz8xnSnA&t=66s>. Acesso em: 02 ago. 18.

_____, **Sexualidade e educação:** Aproximações necessárias – São Paulo: Arte e Ciência, 2004, p. 174.

SOUSA, Leilane Barbosa de; FERNANDES, Janaína Francisca Pinto; BARROSO, Maria Grasiela Teixeira. **Sexualidade na adolescência:** análise da influência de fatores culturais presentes no contexto familiar. Acta Paulista de Enfermagem, São Paulo, n. 19, v. 4, p. 408-413, 2006.

ZAMBERLAN, Sérgio. **MEPES – A Longa Caminhada – 1963-1980**. Acervo Digital do MEPES, Anchieta, 2018. Disponível em: <http://mepes.org.br/media/e-books/MEPES-O-INICIO-DA-LONGA-CAMINHADA.pdf>. Acesso em 26 dez. 19.

31/JUL e 1 e 2/AGO 2020
IV CONEPI
IV CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO & PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES
conepi.contatosempreendimentos.com.br
Evento 100% Online

ANÁLISE QUANTITATIVA DO EQUILÍBRIO QUÍMICO: UM ESTUDO DE CASO SOBRE EQUAÇÕES ALGÉBRICAS NÃO-LINEARES E FERRAMENTAS COMPUTACIONAIS NO ENSINO UNIVERSITÁRIO

RAMOS, Márcio Daniel Nicodemos
Universidade Federal de Itajubá
marcio_daniel_ramos@hotmail.com

RODRIGUEZ, Guilherme Youssef
Universidade Federal de Itajubá
guilhermeyr@unifei.edu.br

RESUMO

A tecnologia tem sido utilizada em diversos setores, sendo muito útil na resolução de problemas matemáticos. Quando um modelo é complexo ou não-linear é necessária a aplicação de métodos numéricos (CUNHA e CASTRO, 2010) que podem ser implementados em *softwares* por meio de rotinas computacionais, tornando a resolução de problemas na engenharia mais automatizado, uma das premissas da indústria 4.0. Nesse contexto, o ensino da engenharia de reações químicas também pode ser auxiliado pela tecnologia. Essa disciplina compõe a grade curricular de cursos de ensino superior, tendo como objetivo discutir aspectos relacionados a velocidade e ao mecanismo das reações químicas (FOGLER, 2009). O equacionamento de problemas que abordam a conversão no equilíbrio recai em equações algébricas não-lineares que podem ser resolvidas a partir do cálculo numérico computacional (FOGLER, 2009). Assim, este trabalho tem como objetivo fazer o uso de automatização para o ensino de reações químicas reversíveis que já atingiram o estado de equilíbrio. Para isso, utilizou-se um estudo de caso que se baseia no seguinte problema: ensinar como fazer o cálculo da conversão de equilíbrio ($X_{A,eq}$) para uma reação genérica e reversível qualquer. Iniciou-se modelando o equilíbrio da reação $aA+bB \rightleftarrows cC+dD$, obtendo-se equações não-lineares. Posteriormente, implementaram-se as equações na planilha eletrônica. Antes de resolvê-las, sabendo que o problema deve ser definido em relação ao reagente limitante (espécie A), fez-se um verificador condicional para conferir essa premissa, afinal um dos reagentes está em excesso e não pode ser usado como referência. Caso a planilha aponte que o reagente A está em excesso, deve-se redefinir o problema, ou seja, a planilha mostra ao estudante de forma automática que será necessária apenas a redefinição. Feita a verificação, atribuiu-se um “chute inicial” para a conversão e utilizou-se a ferramenta Solver para calcular qual o valor da conversão satisfaz a imposição feita pela relação de

equilíbrio entre as espécies, permitindo a obtenção das concentrações de cada espécie química envolvida. É válido citar que essa ferramenta pode não convergir para um resultado, visto que depende do "chute inicial" fornecido à planilha pelo aluno. Isso motiva o usuário a fornecer valores mais adequados, além de estimular o real entendimento da aplicação do cálculo numérico no estudo de reações químicas reversíveis e do funcionamento da planilha. A partir desse estudo de caso, foi possível elucidar a utilização de rotinas computacionais no ensino de engenharia e na resolução de problemas. Possibilitou, também, mostrar ao aluno a importância de se equacionar corretamente a estequiometria de uma reação química e de verificar qual é o reagente limitante do processo.

Palavras-chave: Automatização. Equações algébricas. Cálculo numérico computacional. Planilhas eletrônicas. Solver.

REFERÊNCIAS

CUNHA, F. G. M.; CASTRO, J. K. D. **Cálculo numérico – Licenciatura em matemática**. Brasil: Ministério da Educação, 2010.

FOGLER, H. S. **Elementos de engenharia das reações químicas**. Brasil: LTC, 2009.

11 a 13 JUNHO 2020
IV CONEPI
IV CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO & PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES
conepi.contatosempreendimentos.com.br
CCHLA (UFPB) João Pessoa, PB

ELEIÇÃO DIRETA PARA DIRETOR DE ESCOLA PÚBLICA COMO POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL

GRAÇA, Vagner Viana da
Doutorando em Universidade da Vale do Taquari
vagnergraca@yahoo.com.br

SIQUEIRA, Evangelista Soares
Mestrando em Universidade da Vale do Taquari
Evangelista.siqueira@gmail.com

RESUMO

A escola pública é uma garantia Constitucional, que estabelece que é dever do Estado promover uma educação de qualidade que vise gerar alunos aptos a exercer sua cidadania de forma crítica e responsável em diferentes setores da sociedade. Nesse sentido, a gestão pública tem oferecido um sistema educacional onde pode nomear um diretor de uma escola pública para fazer a gestão interna daquela unidade de ensino. Consequentemente, devido a intensa onda de corrupção que se alastra em nosso país e o combate deve ser um enfretamento de todos os setores sociais, será que nesse jogo político, em algum momento, essa escolha não tenderia a corrupção afetando a escolha de um diretor de uma escola pública, haja vista que um montante de investimentos perpassam pela gestão desse cargo comissionado? Como justificativa desse estudo, trazemos a baila o dizer que Miranda (2014) que salienta ser inquestionável que a Administração Pública exerça um papel fundamental para preservação do princípio da dignidade da pessoa humana, um dos fundamentos do Estado Democrático de Direito. Como aspecto real, esse promotor de justiça destaca que a Administração Pública deve concretizar de direitos sociais fundamentais, como saúde, educação, alimentação, trabalho, habitação, lazer, segurança pública, enfim, direitos essenciais para a própria sobrevivência humana, com o mínimo de dignidade. Nesse sentido, para o promotor Miranda (2014) a concretização de tais direitos é incompatível com uma administração desonesta e negligente. Fundamental, portanto, no verbete desse promotor que todo agente público atue com observância irrestrita aos princípios que regem a boa Administração Pública, não sendo por outro sentido que foram eles cristalizados no art. 37, caput, da Constituição Federal de 1988, regra que serve de norte para o administrador público – em sentido amplo -, da qual não pode se afastar, sob pena de sacrificar vários direitos fundamentais. Assim, a relevância desse trabalho estar em reforçar por meio de critérios objetivos e democráticos bem definidos a nomeação de diretor/gestor de uma escola pública no Brasil, gerando uma certa sensação de segurança na pessoa douta que será responsável local por garantir o dever do Estado em garantir uma educação de qualidade para os alunos que ali congregarem. E ainda, como podemos ter a certeza de que o processo de “toma lá, da cá” não seria o principal motivo de conceder o cargo de

diretor de escola pública a alguém que se encaixe nessa velha forma de fazer política em nosso país? Nesse sentido, temos que repensar a forma como nomear um gestor de escola pública, capaz de gerar um grau de confiança na escolha próximo ao ideal social. Sintetizando essas preocupações sociais, surge a seguinte questão problema dessa pesquisa, teria um caminho legal para gerar uma nomeação democrática para o cargo de diretor de escola pública no Brasil? OBJETIVO: propor uma possiblidade legal que gere uma nomeação democrática para o cargo de diretor de escola pública no Brasil. METODOLOGIA: sobre o método científico desse trabalho, temos que Gil (2019) explica que para que um conhecimento possa ser considerado científico, torna-se necessário identificar as operações mentais e técnicas que possibilitam a sua verificação. Ou seja, método seria o caminho para se chegar a determinado fim. Quanto as bases lógicas da investigação, temos proximidade nesse estudo o método dialético, onde fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que procuramos estabelecer que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais etc. Quanto aos meios técnicos da investigação, utilizamos o método observacional, ao passo que em nosso estudo apenas observamos algo que acontece ou já aconteceu na comunidade escolar, principalmente por sermos professores da rede pública tanto a nível Estadual, como a nível Municipal, incluindo localidades diferentes. Quanto ao quadro de referências, adotamos o materialismo histórico, onde nos fundamentamos no método dialético e suas base, passamos a enfatizar a dimensão histórica dos processos sociais, logicamente a partir da identificação do modo de produção da comunidade escolar e de sua relação com a superestrutura política para uma interpretação do fenômeno estudado. Quanto a análise dos dados, conforme Gil (2017) adotamos a análise qualitativa, pois analisar os dados dependeu de muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação. Quanto aos objetivos, nos aproximamos da pesquisa explicativa, pois buscamos identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos, aprofundando o conhecimento da realidade da gestão educacional, na tentativa de explicar a razão, o porquê das coisas. Por fim, sobre o método dessa pesquisa, adotamos a pesquisa bibliográfica, pois estudamos um base em material já elaborado, constituído principalmente de livros, leis e artigos científico, permitindo aos pesquisadores a cobertura de uma gama de fenômenos ligados a política pública de gestão escolar muito mais ampla, acreditando que seja uma maneira de perceber os fatos sociais da comunidade escolar. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: para Cária e Santos (2014, p. 38), "...a gestão democrática, como política educacional, não pode ser apenas uma proposta da administração, mas deve atingir toda escola e a comunidade, até chegar à sala de aula. É importante que pais, professores, conselhos, funcionários participem de toda a proposta pedagógica da escola para que ela seja, dentro do possível, democrática e participativa". Então, porque não começar logo com a comunidade escolar escolhendo o diretor/gestor desse escola, pois é meio paradoxal entender que a própria comunidade escolar seja agente para promover uma gestão democrática, mas não seja a responsável para escolher seu próprio diretor dentro, é claro, de aspectos objetivos de aceitação. O Gestor maior não deixaria de nomear seguindo interesses legitimo, pois ele seria o agente nomeador podendo deferir ou indeferir aquela escola democrática da comunidade escolar local. Ainda, Peroni (2012, p. 28) explica que "a gestão democrática é parte do projeto de construção da democratização da sociedade brasileira. Nesse sentido, a construção do projeto político-pedagógico, a participação em conselhos, a eleição para diretores, a autonomia financeira, são processos pedagógicos de aprendizagem da democracia, tanto para a comunidade escolar, quanto para a comunidade em geral, porque a participação, depois de muitos e muitos anos de ditadura, é um longo processo de construção". RESULTADO E DISCUSSÃO: logo, ao nosso ver, se queremos gerar uma sociedade democrática, devemos pensar nisso desde um plano local ao plano nacional, então a eleição para diretores seria um exercício de participação cívica em situações que aquele sujeito pudesse presenciar próximo ao seu convívio

familiar. Nesse sentido, cada Estado e Município poderia gerar um projeto de lei para dispor sobre a eleição de Diretor e Vice-Diretor naquele ente da federação, e dá outras providências. Como paradigma de análise temos o PROJETO DE LEI EXECUTIVO Nº 0027/2017, DE 06 DE SETEMBRO DE 2017, Brasil (2017), oferecido na CÂMARA MUNICIPAL DE AGUDOS DO SUL, Estado do Paraná, que dispõe sobre a eleição de Diretor e Vice-Diretor nas Escolas Municipais de Agudos do Sul, e dá outras providências. Com súmula, indicando a eleição de Diretor e Vice-Diretor nas Escolas Municipais de Agudos do Sul, e dá outras providências. CONCLUSÃO: Tivemos a seguinte questão problema dessa pesquisa: teria um caminho legal para gerar uma nomeação democrática para o cargo de diretor de escola pública no Brasil? Logo nosso objetivo foi propor uma possiblidade legal que gere uma nomeação democrática para o cargo de diretor de escola pública no Brasil. Nesse sentido, concluímos que o um dos meios legais para se efetivar uma gestão democrática por meio de política pública será por meio de lei complementar que regulem nos municípios e nos Estados a eleição direta para diretor de escola pública em seus respectivos entes federativos. Lógico que não aconselhamos a mera reprodução em cópias dos projetos de leis, deve se levar em consideração os aspectos sociais daquele local por meio de estudos técnicos científicos organizados pelo respectivo autor do projeto de lei.

Palavras-chave: Gestão democrática. Comunidade escolar. Eleição direta.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Projeto de lei executivo nº 0027/2017**. Disponível em: https://www.cmagudosdosul.pr.gov.br/camara/proposicao/Projeto-de-Lei-Executivo/2017/1/0/799. Acesso em: 06 set. 2017.

CÁRIA, Neide Pena, SANTOS, **Mileide Pereira. Gestão e democracia na escola: limites e desafios**. Regae: Rev. Gest. Aval. Educ. Santa Maria v. 3 n. 6 Jul./dez. 2014 p. 27-41.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 6 ed. São Paulo. Atlas, 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

MIRANDA, Gustavo Senna. **Corrupção pública: uma pandemia nacional**. Disponível em: https://www.conamp.org.br/pt/biblioteca/artigos/item/521-corrupcao-publica-uma-pandemia-nacional.html. Acesso em: 25 nov. 2014.

PERONI, Vera Maria Vidal. **A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado**. Pro-Posições, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 19-31, maio/ago. 2012.



POSSIBILIDADES E DESAFIOS DO ENSINO DE CONTEÚDOS ATITUDINAIS SOBRE ECOSSISTEMAS TERRESTRES E AQUÁTICOS A PARTIR DE AULAS EM ESPAÇOS NÃO-FORMAIS

BERALDO, Isabela
Universidade Estadual Paulista/Campus Bauru/PPG em Educação para Ciência e Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
isaberaldo@prof.educacao.sp,gov.br

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo analisar como aulas em espaços não-formais podem ser uma experiência positiva para o desenvolvimento de conteúdos atitudinais sobre ecossistemas terrestres e aquáticos. A expectativa criada pelos alunos de estarem em uma aula fora do ambiente escolar pode gerar uma maior motivação para o ensino, alguns espaços possibilitam a apresentação de fenômenos naturais, impossíveis de serem observados em sala de aula. Utilizamos as terminologias propostas por Araújo, Caluzi e Caldeira (2006) para caracterização do espaço e modalidade de ensino. Desta forma, classificamos as atividades pedagógicas analisadas como educação formal, por haver a intencionalidade clara de ensinar aspectos científicos, ocorridas em um espaço não-formal, ocorridos fora dos espaços escolares. Apoiamo-nos no referencial de Pozo e Crespo (2009) para as análises, pois, como afirma os autores, o trabalho com atitudes é uma das principais dificuldades do ensino e aprendizagem de ciências, visto que o conteúdo atitudinal é muitas vezes negligenciado pelos professores, que priorizam em suas aulas o trabalho com os conteúdos conceituais e procedimentais. Como metodologia utilizamos a revisão bibliográfica, com buscas sistemáticas em importantes bases de dados bibliográficos nacionais em ensino de ciências, selecionamos os artigos que continham as expressões: desenvolvimento de atitudes, conteúdos atitudinais e dimensão atitudinal. Além disso, delimitamos para pesquisas ocorridas em ecossistemas terrestres ou aquáticos. Foram poucos os trabalhos encontrados que a intenção pedagógica do uso do espaço não-formal considerasse o

desenvolvimento da modalidade de conteúdo curricular atitudinal. Como resultados, organizamos as principais medidas admitidas como evidências da aprendizagem de conteúdos atitudinais nesses espaços não-formais das pesquisas analisadas. Foi consenso entre os autores de todos os trabalhos que estas são uma forma de motivar os alunos para o aprendizado dos conteúdos escolares, além de possibilitar que conteúdos curriculares atitudinais, que muitas vezes são negligenciados em sala de aula, possam ser trabalhados de forma efetiva. Muitos autores salientaram que essas atividades são efetivas em oportunizar vivências psíquicas para os alunos, bem como construir valores e atitudes responsáveis com o meio ambiente e com todos os sujeitos envolvidos no processo ao elucidar e propiciar o estabelecimento de referências positivas em relação aos ambientes naturais. Desta forma, as aulas de ciências desenvolvidas em espaços não-formais são importantes ao possibilitar a integração das modalidades de conteúdo curricular conceitual, procedimental e atitudinal. Embora esta revisão tenha buscado somente responder como os conteúdos atitudinais podem ser trabalhados nos espaços não-formais, fica claro que o conteúdo conceitual é indissociável deste, pois para que os indivíduos tomem atitudes éticas e responsáveis com os ecossistemas estudados, é necessário, antes de tudo, que conheçam aspectos conceituais como importância, biodiversidade, etc.

Palavras-chave: Ensino de Ciências. Espaços não-formais. Modalidade de Conteúdo Curricular. Conteúdo Curricular Atitudinal. Ecossistemas.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Elaine Sandra Nicolini Nabuco de; CALUZI, João José; CALDEIRA, Ana Maria de Andrade. **Divulgação e Cultura Científica**. In: ARAÚJO, Elaine Sandra Nicolini Nabuco de;

CALUZI, João José; CALDEIRA, Ana Maria de Andrade (orgs.). **Divulgação científica e ensino de Ciências: estudos e experiências.** São Paulo: Escrituras Editora, 2006.

POZO, Juan Ignacio; CRESPO, Miguél Angel Gómez. **A aprendizagem e o ensino de ciências: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico.** São Paulo: Artmed, 2009.

11 a 13 JUNHO 2020
IV CONEPI
IV CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO & PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES
conepi.contatosempreendimentos.com.br
CCHLA (UFPB)
João Pessoa, PB

O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS COMO PREPARAÇÃO PARA ENSINO REMOTO EM TEMPO DE ISOLAMENTO SOCIAL

SENNA, Viviane de
Faculdade de Direito de Santa Maria - Fadisma
vivianedesenna@hotmail.com

RESUMO

Como a própria nomenclatura indica, a metodologia ativa eleva o aluno da categoria de espectador para ator principal do desenvolvimento do conhecimento. Algumas Instituições de ensino, preocupadas com essa mudança de paradigma na educação estão incentivando o corpo docente a refletirem sobre as novas metodologias de ensino através da oferta de treinamento e disseminação dos métodos existentes, bem como a experimentação das novas tecnologias digitais. Considerando este cenário de abertura e evolução do ensino, este estudo possui como objetivo analisar o uso de metodologias ativas como preparação para as aulas não presenciais, devido ao acesso remoto posto pelo isolamento social. Das metodologias previamente trabalhadas foram destacadas a sala de aula invertida, vídeo aulas por plataformas online, nas quais são possíveis interações em tempo real, desenvolvimento de projetos coletivos, resolução de problemas, jogos online, criação de vídeos e apresentação de seminários online, entre outras. Este tipo de estudo pode ser justificado pela necessidade da inserção de docentes e discentes ao mundo tecnológico e as facilidades que ele pode oferecer na aproximação de pessoas, ainda que fisicamente distantes. Ou seja, a tecnologia pode ser uma alternativa para a manutenção dos relacionamentos e atividades de estudo e trabalho em tempos de isolamentos social e, ainda que sem confirmação científica, a expectativa é de que esse modo de interatividade perdure mesmo após o período de distanciamento recomendado. Para tanto, foram feitas entrevistas com docentes e discentes de um curso de graduação, na primeira quinzena do mês de maio de 2020, com o intuito de verificar como esse incentivo prévio ao uso de metodologias, que tornem o aluno mais ativo no desenvolvimento das atividades, bem como métodos que se aproximem ou simulem as atividades vivenciadas no mercado de trabalho auxiliaram na adaptação para o período de distanciamento social. Como resultado os relatos obtidos sobre o desenvolvimento de aulas via acesso remoto foi, para a maior parte dos entrevistados, positiva. Foi possível identificar a pró-atividade na entrega das atividades propostas, bem como a pré-disposição ao debate e a participação junto às aulas online. A possibilidade de visualização das atividades em outro momento, diferente do horário definido para as aulas presenciais, do mesmo modo que a disponibilidade de repetição destas, também foi interpretada de maneira positiva pelos discentes. Para os docentes a proximidade individual, ainda que por acesso remoto, foi interpretada de forma positiva. Contudo, foi relatada a sobrecarga de trabalho no desenvolvimento das atividades, bem como nos retornos individualizados para suprir dúvidas e efetuar correções de atividades.

Palavras-chave: Metodologias Ativas. Ensino Remoto. Ensino Superior.

REFERÊNCIAS

BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias Ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018.

DIESEL, A.; BALDEZ, A. L. S.; MARTINS, S. N. **Os princípios das metodologias ativas de ensino:** uma abordagem teórica. Revista Thema. Lajeado, v. 14, n. 1, p. 268 - 288, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15536/thema.14.2017.268 288.404>. Acesso em: 09 de maio de 2020.

GRAMIGNA. M. R. **Jogos de Empresa e Técnicas Vivenciais**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MARIN, M. J. S.; LIMA, E. F. G.; PAVIOTTI, A. B.; MATSUYAMA, D. T.; SILVA, L. K. D.; GONZALEZ, C.; DRUZIAN, S.; ILIAS M. **Aspectos das fortalezas e fragilidades no uso das Metodologias Ativas de Aprendizagem.** Revista Brasileira de Educação Médica. São Paulo, v. 34, n. 1, p. 13 – 20, 2010. ISSN 0100-5502. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-55022010000100003>. Acesso em: 09 maio 2020.

MOTA, A. R.; ROSA, C. T. W. **Ensaio sobre metodologias ativas**: reflexões e propostas. Revista Espaço Pedagógico. Passo Fundo, v. 25, n. 2, p. 261 - 276, maio/ago 2018. Disponível em: <www.upf.br/seer/index.php/rep .v25i2.8161>. Acesso em: 09 de maio de 2020.

PRINCE, M. **Does Active Learning Work?** A Review of the Research. Journal of Engineering Education. v. 94, p. 223 – 231, july 2004. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x.>. Acesso em: 09 de maio de 2020.

11 a 13 JUNHO 2020
IV CONEPI
IV CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO & PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES
conepi.contatosempreendimentos.com.br
CCHLA (UFPB) João Pessoa, PB

A SIMULAÇÃO REALÍSTICA COMO AMBIENTE DE ENSINO DE PRÁTICAS NA FORMAÇÃO ACADÊMICA

MASCARENHAS, Ana Pedrina Freitas
Universidade Federal da Paraíba
anapedrinajp@hotmail.com

AMORIM, Ana Isabelle Rocha
Universidade Federal do Cariri
annasamorim.aa@gmail.com

MASCARENHAS, Najara Laiane Freitas
Universidade Regional do Cariri
najaramascarenhas@hotmail.com

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é analisar, de forma quanti-qualitativa a importância do uso de simulação realística, como ambiente de ensino na prática da formação acadêmica dos alunos de cursos da área de Saúde. Metodologia: A metodologia adotada para este trabalho é de cunho documental e bibliográfico tratando-se de um estudo de revisão integrativa da literatura. Para tanto foram feitas buscas dos artigos, utilizando-se acesso ao Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) e às seguintes bases de dados: BDENF (Base de Dados de Enfermagem), MEDLINE (National Library of Medicine and National Institutes of Health), PubMed e na biblioteca eletrônica SciELO (Scientific Eletronic Libray Online). O levantamento dos artigos foi realizado durante o mês de maio de 2020, utilizando as palavras-chave: “saúde”, “exercício de simulação”, “ensino”, as quais foram combinadas por meio dos operadores booleanos AND. Resultados e Discussões: Os artigos citam os benefícios da utilização desse método de ensino, observando que a simulação realística é uma importante ferramenta no processo de ensino-aprendizagem na área da Saúde, ganhando espaço como resposta à busca de tecnologias e à necessidade de inovação do ensino, adequação de estratégias educacionais ao método tradicional de ensino. Conclusão: A simulação realística nas instituições brasileiras de formação de profissionais de saúde possibilita o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias em seu ambiente de atuação, seja ele hospitalar ou não; permite que os mesmos cometam erros que os farão crescer e amadurecer, sem arriscar a segurança do paciente. Por este e vários outros motivos, cresce o uso da simulação realística, sendo um método efetivo e inovador.

PALAVRAS – CHAVE: Saúde; Exercício de Simulação; Ensino.

1 INTRODUÇÃO

O processo de ensino na Saúde tem passado por transformações para atender as necessidades da sociedade que também está em contínua mudança e evolução. Nessa perspectiva, tem-se investido o emprego de novas tecnologias, como uma estratégia de ensino-aprendizagem ativa, na qual se busca o desenvolvimento e aprimoramento de habilidades necessárias para as atividades assistenciais futuras.

A associação de diferentes estratégias de ensino na saúde que articulem teoria-prática compõe um meio eficaz no ensino superior, capaz de formar profissionais mais críticos, reflexivos e preparados para a atuação profissional, providos com a maturidade esperada pela sociedade e pelo mercado de trabalho. (1)

Dentro das tecnologias de ensino, vem ganhando destaque o uso da simulação no ensino da saúde, tornado-se uma ferramenta fundamental e frequente para a formação dos estudantes em cursos de graduação e pós-graduação. A simulação, isoladamente, representa uma "técnica" ou uma tecnologia e centra-se na recriação de situações da vida real. Visa permitir aos estudantes o desempenho prático ou a aquisição de habilidades em um ambiente seguro. (2)

O emprego da simulação propicia desenvolvimento de julgamento clínico, utilizando experiências de aprendizagem simuladas como meio de otimizar competências e habilidades. À medida que o emprego do método de simulação na saúde aumenta, eleva-se a autoconfiança do estudante, independentemente da idade ou do tempo de experiência profissional, sendo uma tendência emergente em educação. (3)

No Brasil, o uso da simulação realística está crescendo em universidades, cursos de capacitação e outras áreas da saúde, pois esta oferece oportunidades úteis para reduzir os riscos para pacientes e estudantes, melhorando a competência e confiança dos alunos, aumentando a segurança do paciente e reduzindo os custos de assistência à saúde a longo prazo. No entanto, pesquisas são necessárias para verificar se o treinamento em simulação realmente melhora os resultados para o pacientes. (4)

Com a estratégia de simulação há oportunidade de praticar habilidades em um ambiente seguro que permita aperfeiçoamento de competências com exposição repetida ao longo do tempo. (5)

Pelo exposto, levando em consideração a possibilidade de avaliar a contribuição da simulação realística como prática de ensino no sucesso do processo de ensino aprendizagem, da teoria e da prática faz se necessário estudo específico de risco, no que concerne esta prática. Para este estudo, estabeleceu-se a seguinte pergunta norteadora: qual a referencial teórico acerca da simulação realística como estratégia de ensino para cursos na área de Saúde?"

2 OBJETIVOS

Objetivo Geral

• Demonstrar a importância do uso de simulação realística, como ambiente de ensino na prática da formação acadêmica dos alunos de cursos da área de Saúde;

Objetivos específicos

• Discutir sobre a simulação realística;

• Apresentar a relevância da aprendizagem prática dos discentes na área de saúde no contexto da simulação realística.

3 METODOLOGIA

A metodologia adotada para este trabalho é de cunho documental e bibliográfico tratando-se de um estudo de revisão integrativa da literatura que, para seleção dos artigos, utilizou-se acesso ao Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) e às seguintes bases de dados: BDENF (*Base de Dados de Enfermagem*), MEDLINE (*National Library of Medicine and National Institutes of Health*), PubMed e na biblioteca eletrônica SciELO (*Scientific Eletronic Libray Online*). O levantamento dos artigos foi realizado durante o mês de maio de 2020, utilizando as palavras-chave: “saúde”, “exercício de simulação”, “ensino”, as quais foram combinadas por meio dos operadores booleanos AND.

Após o levantamento bibliográfico por meio das buscas nas plataformas foram selecionados 24 artigos. Destes, após leitura dos títulos e resumos, 05 trabalhos foram selecionados por atenderem especificamente aos requisitos da busca, ou seja, de pesquisas pautadas nas áreas de Simulação Realística.

A análise se deu pela técnica de análise documental, que permeia pelas escolhas feitas pelo pesquisador, levando em consideração o tema escolhido, o problema da pesquisa, a ideologia proposta, os elementos contextuais e a interpretação. [6]

Permeiou nos pressupostos da análise de conteúdo, propostos por Bardin[7], envolvendo duas etapas. Na primeira etapa da sistematização, foi construído instrumento com os dados: documento, fonte/data e o assunto, sistematizados de forma a promover: 1) pré-leitura dos documentos, para

obtenção de visão global destes; 2) leitura seletiva, em que se buscou identificar as informações pertinentes ao objetivo do estudo 3) categorização dos trechos identificados, que foram agrupados e classificados por semelhança, a partir da leitura seletiva e, por fim, na segunda etapa, houve a análise descritiva e reflexiva dos dados. [8]

4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Com o desenvolvimento da sociedade contemporânea e as modificações das ciências, a ênfase no ensino profissional surge como uma necessidade de acompanhar esse desenvolvimento, assegurando o desenvolvimento profissional, com uma visão mais integral das condutas e cuidados de saúde.

As discussões sobre o processo de formação acadêmica e profissional na área da saúde versa pela construção de estratégias de ensino, entendendo a necessidade de formar de competências e habilidades. Nesse contexto, a simulação realística em saúde torna-se uma estratégia a ser considerada pelos departamentos de ensino para proporcionar um ambiente reflexivo e de transformação para o desenvolvimento de competências essenciais ao cuidado centrado no paciente e alcance dos objetivos e resultados propostos neste processo de aprendizagem. [9]

O uso da metodologia da simulação realística é introduzido pela aviação, com o intuito de capacitar os pilotos para que diminuísse o índice de acidentes aéreos e proporcionasse segurança nos voos. Com o avançar da tecnologia, as aeronaves foram se tornando mais complexas. Por isso, exigiram o aprimoramento na construção de simuladores mais realísticos. Consistindo em uma pedagogia que utiliza uma ou mais estratégias para promover, melhorar ou validar conhecimentos dos participantes por meio da aprendizagem baseada na experiência. [10]

Na saúde, o uso dessa metodologia teve início na Universidade de Harvard, em 1960, quando Abrahanson e Denson construíram o modelo “Sim one”, que reproduzia os ruídos cardíacos e pulmonares. A partir deste feito, a simulação realística começa a tomar proporções maiores, utilizando cada vez mais tecnologias, permitindo que outros estudos pudessem utilizar a mesma prática. [10] No Brasil, a partir da aprovação da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Curriculares Nacionais, Lei Federal nº 9349/1996 e da implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais percebe-se a mudança na orientação teórico pedagógica no ensino superior da Saúde com a aceitação e busca de novas tecnologias, dentre as quais, o uso de simulação realística, promovendo inserção de metodologia inovadora. (11)

A simulação realística é uma metodologia que oferece aos estudantes a possibilidade de realizar de maneira segura e controlada, uma prática semelhante ao que ocorrerá na prática profissional. Por meio da simulação clínica o estudante interatua, em um cenário que simula a realidade, com uma série de elementos que lhe permitirão solucionar uma situação ou caso clínico. [12] A simulação desenvolvida com auxílio de tecnologia, pode ser aplicada com diversos instrumentos sendo eles de baixa, média e alta complexidade, como Manequins de alta fidelidade, são caracterizada pelo uso de robôs que permitem a execução de procedimentos análogos às situações reais; Bonecos estáticos, Peças anatômicas, Pacientes padronizados ou pacientes simulados, que envolve o uso de atores, estudantes ou os próprios pacientes e tem como principal finalidade avaliar habilidades comportamentais, Realidade Virtual e Simulação híbrida, que está relacionada com a associação entre o uso de manequim e um paciente padronizado. [13] Na simulação realística, o estudante poderá desenvolver o raciocínio crítico, a busca por soluções diante da problematização envolvendo a simulação e a tomada de decisão imediata[14], destacando que a simulação é uma ferramenta valiosa que possibilita indiretamente promover segurança ao paciente por meio da aprendizagem do aluno.[15] Assim o uso dessa tecnologia representa um importante método de ensino que tem sido utilizado em diferentes cenários. Para as ciências da saúde demonstra-se uma estratégia que possibilita ao aluno ampliar a compreensão do conhecimento, com menos riscos e práticas que refletem a maior possibilidade de aprendizado.

5 RESULTADOS

Conforme processo de análise detalhado acima, os dados analisados foram organizados a seguir:

Artigo 1 - Simulação realística como método de ensino no aprendizado de estudantes da área da saúde. Objetivo: Avaliar o conhecimento, a satisfação e autoconfiança de estudantes de cursos de graduação em Enfermagem e Medicina, que participaram da simulação realística. Método: Trata-se de estudo quase experimental, exploratório e analítico, sobre a utilização do método de ensino tradicional com aula expositiva e método de ensino com simulação realística. Para coleta dos dados, utilizou-se formulário de caracterização dos participantes, avaliação de conhecimento e Escala de Satisfação dos Estudantes e Autoconfiança na Aprendizagem. Análises descritiva e univariada foram conduzidas. Resultados: A cada método de ensino utilizado houve ganho de conhecimento dos participantes ($p<0,001$). Em relação à escala de satisfação e autoconfiança,

os estudantes demonstraram satisfação e autoconfiança com a simulação realística ($p<0,001$). A integração do método tradicional com simulação, teoria e prática mostrou-se eficaz para a aquisição e, consequentemente, evolução do conhecimento. Conclusão: A simulação é um método que permite aprimorar o conhecimento do estudante e proporcionar maior satisfação e autoconfiança na aprendizagem.

Artigo 2 - Avaliação de Habilidades de Comunicação em Ambiente Simulado na Formação Médica: Conceitos, Desafios e Possibilidades

Objetivo: revisão narrativa sobre avaliação de Habilidade de Cominicação com ênfase em avaliação em ambiente simulado do tipo OSCE(mmmm), apresentando seus conceitos, desafios e possibilidades Método: revisão narrativa. Resultados: Levantamento das principais habilidades de comunicação em educação médica, sendo elas: qualidade de avaliação do estudante, avaliação de habilidades de comunicação em ambiente simulado do tipo osce, validade e confiabilidade na atualidade, validade é impacto educacional , aceitação da avaliação Conclusão: Para a avaliação da Habilidade de Comunicação, o ambiente de simulação deve ser aliado.

Artigo 3 - Integração de tecnologias digitais no ensino de enfermagem: criação de um caso clínico sobre úlceras por pressão com o software SIACC. Objetivo: apresentar o desenvolvimento de simulação de um caso clínico por meio do software SIACC (Sistema Interdisciplinar de Análise de Casos Clínicos) para auxiliar o estudo de fundamentos de enfermagem. Método: O processo de criação do caso clínico no SIACC foi dividido em duas etapas cadastro de informações e montagem do caso. Resultados: O caso piloto desenvolvido sobre‘úlceras por pressão’ apresenta imagens, vídeos, artigos e exercícios para facilitar o aprendizado do aluno sobre o tema abordado. Conclusão: Os resultados apresentados reforçam que a utilização desimulação clínica virtual no ensino dessa profissão favorece a correlação entre as atividades teóricas e as experiências clínicas, auxiliando o aluno no desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes fundamentais para o exercício do cuidado de enfermagem.

Artigo 4 Das técnicas tradicionais até a simulação realística com recursos de engenharia biomédica aplicado ao desenvolvimento de habilidades das ciências da saúde

Objetivo: este trabalho aborda sobre materiais didáticos tradicionais à simulação humana aplicados aos cursos da área da saúde para o desenvolvimento de habilidades de modo transversal a segurança do paciente. Método: Realizada uma pesquisa bibliográfica em órgão internacional, legislação educacional, segurança do paciente, materiais didáticos tradicionais e simulação humana na literatura científica. Resultado: Há uma tendência de utilizar

simuladores humanos em instituições de ensino para os alunos adquirirem habilidades profissionais com maior segurança e controle. A utilização da simulação realística pode ser considerada um complemento ou substituição do método tradicional no século XXI, habilitando o profissional com um pensamento crítico-reflexivo, julgamento clínico, tomada de decição e caráter ético.

Artigo 5 Simulação realística como estratégia de ensino para o curso de graduação em enfermagem: revisão integrativa Objetivo: analisar o referencial teórico e descrever as vantagens acerca da simulação realística como estratégia de ensino para o curso de enfermagem.

Métodos: Revisão integrativa Resultados: Foram selecionados 754 artigos e, destes, 26 foram analisados após cumprimento dos critérios de elegibilidade. Conclusão: A simulação foi considerada um método inovador que oferece possibilidades de ampliação da teoria e da prática para o corpo discente.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os artigos elencados apresentam abordagem que versa sobre a simulação realística enquanto técnica de aprendizagem, sendo 01 com metodologia experimental, exploratório e analítico; 03 trabalhos com revisão narrativa, pesquisa bibliográfica e integrativa, e 01 artigo utilizando criação de caso clínico.

Torna-se essencial destacar que as variadas formas de pesquisa engrandecem o tema, podendo este ser abordado sob vários ângulos. Os objetivos das pesquisas se encontram basicamente no ponto de interseção sobre o uso da tecnologia realística de simulação enquanto ensino para a Saúde; coadunam seus resultados que a simulação é um método que permite aprimorar o conhecimento do estudante e proporcionar maior satisfação e autoconfiança na aprendizagem, reforçando que a utilização de simulação clínica virtual no ensino favorece a correlação entre as atividades teóricas e as experiências clínicas, auxiliando o aluno no desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes fundamentais para o exercício profissional, sendo considerado método inovador que oferece possibilidades de ampliação da teoria e da prática para o corpo discente.

Os artigos citam os benefícios da utilização desse método de ensino, observando que a simulação realística é uma importante ferramenta no processo de ensino-aprendizagem na área da Saúde, ganhando espaço como resposta à busca de tecnologias e à necessidade de inovação do ensino, adequação de estratégias educacionais ao método tradicional de ensino.

7 CONSIDERAÇÃO FINAIS

A simulação realística nas instituições brasileiras de formação de profissionais de saúde possibilita o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias em seu ambiente de atuação, seja ele hospitalar ou não; permite que os mesmos cometam erros que os farão crescer e amadurecer, sem arriscar a segurança do paciente. Por este e vários outros motivos, cresce o uso da simulação realística, sendo um método efetivo e inovador. O uso da simulação realística concretiza e demonstra uma preocupação por parte dos profissionais da área da saúde garantindo um serviço prestado de qualidade ao paciente, entretanto, há necessidade de engajamento do corpo docente como meio de garantir a implementação dessa estratégia de forma balanceada, assegurando o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

AL-ELQ AH. **Simulation-based medical teaching and learning.** J Family Community Med 2010 Jan/Dec; 17(1):35-40. DOI: 10.4103/1319- 1683.68787

AEBERSOLD M, TSCHANNEN D, BATHISH M. **Innovative simulation strategies in education**. Nurs. res. pract., New York, v. 2012, article ID 765212, p. 1-7, 2012.

BARDIN L. **Análise de conteúdo**. rev. e atual. (2009). Lisboa: Edições, 70(3).

BARRETO DG, SILVA KGN, MOREIRA SSCR, SILVA TSS, MAGRO MCS. Simulação Realística como Estratégia de Ensino para o Curso de Graduação em Enfermagem**:** Revisão Integrativa. **Revista Baiana de Enfermagem**, vol. 28, n. 2, 2014, pp. 208-214. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/enfermagem/article/viewFi-le/8476/8874>. Acessado em 05 mai 2020.

15. Pazin-Filho A, Scarpelini S. "Simulação: Definição". Medicina, Ribeirão Preto, vol. 40, n. 2, 2007, pp. 162-166. Disponível em: <http://revista.fmrp.usp.br/2007/vol40n2/2_simulacao_defini-cao.pdf>. Acessado em 10 mai. 2020.

BRASIL. **Lei Federal nº 9349, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. 20 dez 1996.

CELLARD A. **A análise documental.** In: Poupart J, Deslauriers JP, Groulx LH, Laperrière A, Mayer R, Pires AP. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes; 2008. [acesso em 29 abr 2020] p. 295-316. Disponível em: https://www.academia.edu/9238598/ANDR%C3%89_CELLARD_-_A_an%C3%A1lise_documental._p_295-316.

EPPICH, W., Howard, V., Vozenilek, J., & Curran, I. (2011). Simulation-based team training in healthcare**. Simulation in Healthcare**, 6:7, S14-S19
GABA D M. **A brief history of mannequin-based simulation and application**. In: DUNN, William F. Simulators in critical care and beyond. Des Plaines, USA: Society of Critical Care Medicine, 2004. p. 7-14

GABANDM. **Do as we say, not as you do: using simulation to investigate clinical behavior in action. Simul Healthc**.2009;4(2):67-9.
MARCONI MA, Lakatos EM. **Fundamentos de metodologia científica.** São Paulo: Atlas; 2010
MEAKIM C. Standards of Best Practice: **Simulation Standard I:** Terminology. Clinical Simulation in Nursing, 2013, 9(65); p.S3-S11.

NEGRI EC, MAZZO A, MARTINS JCA, PEREIRA JUNIOR GA, ALMEIDA RGS, Pedersoli CE. Clinical simulation with dramatization: Gains perceived by students and health professionals. Rev **Latino-Am Enfermagem .** 2017 [acess in 2020 mai 15] :e2916. DOI: 10.1590/1518-8345.1807.2916.

ONELLO R, REGAN M. **Challenges in high fidelity simulation: risk sensitization and outcome measurement.** Online J Issues Nurs. 2013[acess in 2020 mai 15];18(3):7. Review. Disponível em: http://www.nursingworld.org/MainMenuCategories/ANAMarketplace/ANAPeriodicals/OJIN/TableofContents/Vol-18-2013/No3-Sept-2013/Articles-Previous-Topics/Challenges-in-High-Fidelity-Simulation.html
PAGE RL. **Brief history of flight simulation**. R.L. 2009 Page and Associates.

VYGOSTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. Martins Fontes - 5ª ed. São Paulo, 1994.

31/JUL e 1 e 2/AGO 2020
IV CONEPI
IV CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO & PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES
conepi.contatosempreendimentos.com.br
Evento 100% Online

SEQUÊNCIA DIDÁTICA: PROPOSTA DE ALFABETIZAÇÃO PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

CRUZ, Vanessa Aparecida da Silva
Universidade do Estado de Minas Gerais
vanessa.aparecida@uemg.br

RESUMO

Este trabalho apresenta e discute resultados de minha própria experiência como professora alfabetizadora, na qual desenvolvi sequências didáticas com o objetivo de alfabetizar alunos do 3º e 5º anos do Ensino Fundamental. O Decreto 9.765/19, o qual institui a Política Nacional de Alfabetização, constitui e prioriza a alfabetização nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Na busca de assegurar o cumprimento dessa diretriz, a escola em que leciono buscou traçar estratégias para que 15 alunos ainda não alfabetizados tivessem aulas em tempos e espaços distintos dos demais alunos, prática denominada intervenção pedagógica. Com o intuito de investigar a contribuição de sequências didáticas como método de ensino utilizado para alfabetizar, usei tarefas diversificadas a partir do contexto da turma. A análise centra-se em áudios gravados em sala de aula, anotações de campo, registros de atividades realizadas pelos alunos ao longo do processo de pesquisa e pelo registro diagnóstico. O conceito de alfabetização que considero em minha pesquisa é baseado em Soares (1998a), concebendo a alfabetização como um processo de aquisição da escrita como aprendizagem de habilidades para leitura e escrita e das práticas de linguagem. Alinhado a isso e não menos importante, como objetivo específico intenciono conhecer e analisar em que medida os letramentos são desenvolvidos ao longo do percurso avaliado que compreende um ano letivo. Conforme Soares (1998b), letramentos são entendidos como aquisição da "tecnologia" do ler e escrever e o uso desse saber nos diversos contextos sociais, o que implica na possibilidade de alteração dos aspectos psíquicos, culturais, políticos, linguísticos, entre outros. Os resultados apresentados nesse processo investigativo apontaram que 90% dos alunos do grupo investigado foram alfabetizados, 10% atingiram o nível silábico alfabético ou silábico – classificação dada pela teoria da psicogênese da língua escrita (FERREIRO e TEBEROSKY, 1986).

Palavras-chave: Sequências Didáticas – Alfabetização – Letramentos.

1 INTRODUÇÃO

Este texto tem por objetivo apresentar e discutir minha experiência docente durante um ano letivo em que usei sequências didáticas (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004) como método principal para alfabetizar um grupo de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, apresento resultados do processo de aprendizagem de leitura e escrita desses alunos ao longo do ano de 2018, ano em que a pesquisa foi realizada.

A pesquisa foi desenvolvida sob a abordagem interpretativista, adotando parâmetros quali e quantitativos. Configurou-se como uma pesquisa-ação, de natureza social empírica, associada à resolução de um problema do grupo em que eu, professora-pesquisadora, participei visando discutir a relação entre teoria e prática, propondo intervenções sobre o fazer pedagógico, usando métodos específicos na prática pedagógica, neste caso, a construção e aplicação de sequências didáticas.

Na escola em que leciono, foram identificados 15 alunos que se encontravam em níveis de proeficiência insuficiente[180] em leitura e escrita, sendo que doze estavam matriculados no 3º ano e três no 5º ano do Ensino Fundamental. Em um trabalho integrado entre gestão, supervisão pedagógica e docentes, considerando a realidade da comunidade e da própria escola, a estratégia traçada foi o que denominamos *intervenção pedagógica*, em que esse grupo de alunos foi reunido em um mesmo ambiente, três vezes na semana, durante 6 horas no total. Eu fui a professora responsável pela condução desse grupo nos momentos de intervenção pedagógica no período letivo de um ano. Diante disso, apresento as reflexões de minha própria prática em sala de aula no processo de alfabetização desses estudantes.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral: Apresentar e discutir minha experiência docente no uso de sequências didáticas para a alfabetização de alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

1.1.2 Objetivos específicos: - Verificar a relação entre o desenvolvimento da alfabetização e práticas letradas no grupo acompanhado.

- Apresentar resultados no processo de alfabetização do grupo de alunos foco da pesquisa.

[180] Alunos que ainda não lêem e não escrevem palavras e pequenas frases; também não identificam os diferentes gêneros textuais (BRASIL, 2017).

2 METODOLOGIA

A pesquisa-ação tem sido muito utilizada, principalmente no contexto brasileiro em projetos de pesquisa educacional. Segundo Vasquez e Tonuz (2006, p. 2), “com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico”, o que promoveria condições para ações e transformações de situações dentro da própria escola. Centrando em meu principal objetivo de investigar e discutir os processos de aplicação de sequências didáticas em minha própria sala de aula, adotei a metodologia de pesquisa-ação, considerando que esse instrumento possibilita o movimento de ação-reflexão-ação em meio à pesquisa e modificações que se façam necessárias na prática.

> Pesquisa-ação é uma forma de investigação baseada em uma autorreflexão coletiva empreendida pelos participantes de um grupo social de maneira a melhorar a racionalidade e a justiça de suas próprias práticas sociais e educacionais, como também o seu entendimento dessas práticas e de situações onde essas práticas acontecem. A abordagem é de uma pesquisa-ação apenas quando ela é colaborativa...” (KEMMIS, p. 38, 1998)

Nessa perspectiva, o processo de investigação de minha própria prática baseou-se ainda em momentos de “escuta sensível” aos alunos participantes. Procurei me afastar do foco de validação do meu trabalho como docente, na busca de confirmações teóricas e empíricas de bons resultados de alfabetização a partir do uso de sequências didáticas. Por outro lado, buscava sempre ter um olhar investigativo perante as construções teóricas que me fundamentavam quanto ao processo de ensino-aprendizagem e do método adotado nas aulas de intervenção pedagógica.

Considerando essas concepções teórico-metodológicas, apliquei uma atividade de leitura e produção de texto para diagnosticar em que nível de leitura e escrita os alunos se encontravam antes de iniciarmos a intervenção pedagógica. A partir disso, fiz os agrupamentos desses alunos de acordo com os níveis de escrita: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. Ora os grupos ficavam reunidos pela similaridade dos níveis em que se encontravam, ora em diferentes níveis. Dessa forma, diferentes intercâmbios aconteciam entre os alunos, criando assim, um ambiente favorável à aprendizagem (FERREIRO e TEBEROSKY, 1986). Os níveis de leitura foram considerados conforme os níveis: 1- Lê apenas imagens, não lê palavras; 2- Lê somente palavras; 3- Lê frases; 4-

Lê pequenos textos; 5- Lê e interpreta com autonomia diferentes gêneros textuais. Em atividades de leitura, os alunos foram agrupados conforme esses níveis.

As atividades aplicadas compreendiam estratégias metodológicas diferenciadas, compreendendo exercícios escritos, jogos, dinâmicas, recontos, organização de partes de um texto, produções orais e escritas, brincadeiras, entre outras atividades. Mensalmente os alunos eram avaliados em seus processos e não por uma atividade única. Os registros foram feitos mensalmente, com base nos níveis da psicogênese da língua escrita (TEBEROSKY e FERRERO, 1986).

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A escola em que leciono há 8 anos, fica localizada na periferia da região metropolitana de Belo Horizonte, capital de Minas Gerais, contando com dez turmas de anos iniciais, duas turmas de 3os anos e duas turmas de 5os anos (dados referentes a 2018, ano que desenvolvi a pesquisa). Em parceria com o governo federal, o município atuou na capacitação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental

A opção pelo uso de sequências didáticas se baseou ainda na formação continuada da qual participei, realizada pelo PNAIC (2013-2014), o qual me apresentou o uso desse método de ensino. Sequência didática é aqui entendida como um conjunto de atividades planejadas com o objetivo de atingir determinado objetivo didático, o qual é organizada em torno de um gênero textual. No caso específico de ensino de leitura e escrita, a sequência foi desenvolvida com o objetivo que auxiliar o aluno a se apropriar do sistema de escrita e dominar alguns gêneros textuais (BRASIL, 2012).

Amparada na abordagem teórica proposta por Soares (1998; 2010), alfabetização é compreendida como, exclusivamente, a aquisição do sistema alfabético-ortográfico e das convenções para seu uso. Letramento se refere ao uso das habilidades de ler e escrever de forma eficiente nas diversas situações sociais. Baseando-me nessas concepções, refleti e propus sequências didáticas que objetivassem a alfabetização e o letramento desses alunos.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O grupo de alunos acompanhado, mostrou um progressivo aprendizado da leitura e escrita ao longo do período letivo. Não se pode afirmar que esse desenvolvimento se deu unicamente como

resultado da aplicação das sequências didáticas, visto que esses alunos passam parte do tempo nas salas de aula, com os alunos e professores das turmas de origem. Por outro lado, no ano anterior, a intervenção pedagógica foi desenvolvida a partir de atividades diferentes de sequência didática apresentando índices de avanços em torno de 5%.

No início do período da intervenção pedagógica, o diagnóstico mostrou que os alunos se encontravam nos seguintes níveis: 3 alunos pré-silábico, 8 silábico e 4 silábico-alfabético. Ao final do ano letivo, os registros apontaram novos resultados e avanços desse grupo: 1 aluno silábico, 2 silábico-alfabético e 13 alfabético. A partir desses resultados, podemos afirmar que 90% dos alunos foram alfabetizados, conseguiam identificar e produzir diferentes gêneros textuais. 10% dos alunos não atingiram o nível alfabético, mas avançaram nos níveis que se encontravam anteriormente. Além disso, pode-se perceber que esses alunos demonstraram um maior interesse pelas atividades escolares e maior envolvimento com nas aulas como um todo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalmente, tenho o entendimento de que a tarefa de alfabetizar é da mais profunda complexidade. Tenho a convicção de que as reflexões e possibilidades apresentadas neste relato não bastam, não abrangem a diversidade das escolas em suas necessidades curriculares. Mas estou certa de que tomamos a decisão ética de assegurar a esse grupo de alunos o direito a uma educação pública que, mais do que garantir acesso, tem o dever de assegurar a permanência, a aprendizagem com qualidade e alfabetização até os oito anos de idade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos:** orientação para crianças de seis anos de idade. Brasília, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>. Acesso em 14 de julho de 2020.

_____. _____. _____ **Ensino Fundamental de nove anos:** orientação para crianças de seis anos de idade. Brasília, 2007.

_____. _____ . **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF. 1998a.

DOLZ J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. 2004. **Sequências didáticas para o oral e escrita:** apresentação de um procedimento. In: Gêneros orais e escritos na escola. Trad. e (Org.). de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas-SP: Mercado de Letras, p. 95-128.

KEMMIS, Stephen**. Action research**. Action research International Encyclopedia of Education. Oxford: Pergamon, 1984, p. 35-42.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

FERREIRO, Emília.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artemed, 1985.



A PANDEMIA DE COVID-19 E O ENSINO A DISTÂNCIA DE GEOGRAFIA NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE LADÁRIO-MS

SÁ, Rafael Rocha[181]
PEREIRA, Leandro dos Santos[182]
FREITAS, Elisa Pinheiro[183]

RESUMO

A pandemia do COVID-19 têm colocado os países de todo mundo, sob um regime isolamento social nunca antes observado na história recente da humanidade. Por isso, objetivou-se analisar as atividades pedagógicas propostas durante a quarentena pelos professores de Geografia aos alunos da rede pública estadual de educação em Ladário – MS, cidade brasileira situada na fronteira Brasil-Bolívia. A metodologia de caráter qualitativa utilizada foi à aplicação de um questionário semiestruturado que foi aplicado a 33 alunos do ensino fundamental e 02 professores, utilizando a análise de conteúdos para avaliação das respostas. É importante ressaltar que esta pesquisa está em desenvolvimento e que os resultados apresentados não são definitivos. Os professores explanaram a dificuldade em divulgar as atividades pros alunos e encontrar novos recursos metodológicos para interação e auxílio no processo de ensino-aprendizagem. Para os alunos, as metodologias de ensino à distância são boas, mas não são suficientes para o aprendizado. A proposta de vídeos e filmes como ferramenta didática é muito válida, no entanto, têm tido muito mais dificuldades em concretizar os exercícios, com menos auxílio e suporte dos professores, já que a comunicação com o professor é escassa ou fragmentada.

Palavras-chave: EAD, TIC's, Educação Básica, Prática de Ensino, Geografia Escolar.

ABSTRACT

The COVID-19 pandemic has placed countries all over the world, under a regime of social isolation never seen before in recent human history. For this reason, the objective was to analyze the

[181] Graduando em Geografia/Licenciatura. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS, Câmpus do Pantanal - CPAN, acadêmico de iniciação voluntária. e-mail: rocha.rafaelsa@gmail.com;
[182] Graduando em Geografia/Licenciatura, UFMS/CPAN, acadêmico de iniciação cientifica. e-mail: leandro_santos.pereira@hotmail.com;
[183] Graduada, Mestre, Doutora e Pós-Doutora em Geografia pela Universidade de São Paulo. Atualmente pertence ao corpo docente do Curso de Geografia da UFMS/CPAN - Orientadora. e-mail: elisa.freitas@ufms.br.

pedagogical activities proposed during the quarantine by Geography teachers to students from the public state education network in Ladário - MS, a Brazilian city located on the Brazil-Bolivia border. The qualitative methodology used was the application of a semi-structured questionnaire that was applied to 33 elementary school students and 02 teachers, using content analysis to evaluate responses. It is important to note that this research is under development and that the results presented are not definitive. The teachers explained the difficulty in publicizing the activities to students and finding new methodological resources for interaction and assistance in the teaching-learning process. For students, distance learning methodologies are good, but they are not enough for learning. The proposal of videos and films as a teaching tool is very valid, however, they have had much more difficulties in carrying out the exercises, with less help and support from teachers, since communication with the teacher is scarce or fragmented.

Keywords: EAD, TIC's, Basic Education, Teaching Practice, School Geography.

INTRODUÇÃO

A pandemia do COVID-19 têm colocado os países de todo mundo sob um regime social nunca antes visto na história recente da humanidade. Na possibilidade de contingenciamento da propagação do vírus, os especialistas propuseram o isolamento social e quarentena como medida que pudesse reduzir o número de infectados e mortos, desafogando os sistemas de saúde enquanto não é produzida uma vacina ou descoberta uma cura.

O novo coronavírus – SARS-CoV-2, se comparado com o MERS ou SARS parece se espalhar de forma mais eficiente, dificultando a contenção e aumentando o seu potencial de pandemia. Para que os cientistas possam elaborar estratégias terapêuticas para combater a infecção causada pelo SARS-CoV-2, se faz necessário desenvolver um método de compreensão abrangente de como esse coronavírus tem sequestrado o hospedeiro durante o curso da infecção, e aplicar esse conhecimento no desenvolvimento de novas drogas, repondo as já existentes (SANTOS, SÁ E FREITAS, 2020).

No Brasil, decretaram-se normas e regulamentações que pudessem proteger a população mais vulnerável ao risco de contaminação proibindo a aglomeração de pessoas, como por exemplo, o fechamento de centros comerciais, cancelamento de eventos culturais, criação de barreiras sanitárias e a suspensão das aulas nas instituições de ensino da rede pública e privada.

Atualmente, o Brasil acumula um total de mais 3 milhões de pessoas contaminadas pelo novo coronavírus, com uma triste quantidade de óbitos que somam mais de 110 mil pessoas que faleceram em decorrência da doença.

Desta forma, o governo do estado do Mato Grosso do Sul (MS), por meio do decreto normativo n° 15.391/2020 e na resolução n° 3.745/2020 da secretaria Estadual de Educação – MS normatiza que sejam suspensas as aulas presenciais em toda a rede estadual de ensino, sendo substituída por Atividades Pedagógicas Complementares a distância, de forma online (MATO GROSSO DO SUL, 2020).

Segundo a Secretaria de Educação Estadual, a medida diminui a contaminação dos alunos, professores, técnicos e as comunidades escolares das instituições escolares, protegendo-as contra o vírus. Para isso, houve a disponibilização de acesso à plataforma virtual Aprender – SED, nela os alunos e professores poderiam interagir e prosseguir com o ano letivo sem prejuízos educacionais.

Conforme preconiza Cavalcanti (1998), a geografia é a "ciência que estuda as relações entre o homem e o espaço que ele está inserido". E sob essa nova perspectiva das relações socioespaciais, em que o mundo contemporâneo encontra-se acuado contra a parede enquanto espera a cura ou a vacina para a contenção do avanço do Sars-cov-2, esse artigo objetivou-se analisar as atividades pedagógicas propostas pelos professores de Geografia, para continuidade do ano letivo escolar aos alunos dos anos finais do ensino fundamental da rede estadual de educação em Ladário – MS.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada nesta pesquisa é de caráter descritivo, que segundo Gil (2017), tem como objetivo identificar as características de um grupo, população ou fenômeno, como também, tem a finalidade de identificar possíveis relações entre variáveis.

A metodologia desta pesquisa será de caráter aplicada com a abordagem do problema do forma qualitativa, já que esse tipo de pesquisa preocupa-se em demonstrar a realidade em camadas que não podem ser quantificados e que permite que sejam utilizados mais de uma fonte de dados (MINAYO, 2007). Triviños (1987) preconiza que viés da pesquisa qualitativa consiste em

> a)Tem o ambiente natural como fonte direta dos dados.
> b)É descritiva.
> c)Analisa intuitivamente os dados.
> d)Preocupa-se com o processo e não só com os resultados e o produto.
> e)Enfatiza o significado. (TRIVIÑOS, 1987 p. 87)

Desta forma, esta pesquisa desenvolvera-se sob o aspecto de estudo de caso, com o caráter de pesquisa exploratória nas escolas da rede pública de Ladário - MS, já que visa proporcionar maior familiaridade com o problema com vistas a torná-lo explícito ou a construir hipóteses. Gil (2008 p. 27) explica que

> Pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis (GIL, 2008 p. 27).

Este estudo desenvolveu-se em duas etapas. A primeira consistiu em um levantamento teórico, buscando na literatura em artigos, teses, dissertações, periódicos e revistas científicas, os conceitos de educação à distância, metodologias de ensino em geografia e TIC para melhor compreensão e interpretação dos dados obtidos. Com o embasamento teórico obtido pode ser sintetizado, que a exigência da educação geográfica de formar cidadãos para viver e construir o espaço. Para Cavalcanti (2008, p. 81), o estudo da geografia nos ajuda na reflexão sobre o estudo do espaço. Segundo a autora

> O ensino de geografia contribui para a formação da cidadania por meio da prática de construção e reconstrução de conhecimentos, habilidades, valores que ampliam a capacidade de crianças e jovens compreenderem o mundo em que vivem e atuam. (CAVALCANTI, 2008, p 81).

Num segundo momento, elaborou-se um questionário semiestruturado que foi aplicado a 33 alunos do ensino fundamental entre o 6° e 9° anos e 02 professores. As amostras escolhidas foram selecionadas por conveniência (GIL, 2017), haja vista que não como se ter acesso ao total de alunos e professores em virtude da pandemia e foram poucos os alunos que se pode ter algum contato e que foram poucos alunos autorizados pelos seus responsáveis a participarem da pesquisa.

Desta forma, realizou a aplicação de um questionário aos participantes da pesquisa, sob a forma de uma entrevista. Essa fase foi realizada através de meios remotos de comunicação, como aplicativos de mensagens instantâneas (Whatsapp, Facebook, entre outros), ligações telefônicas e chamadas de vídeo. As entrevistas foram transcritas quase a sua totalidade para melhor compreensão e análise.

Aos professores, buscou-se compreender e analisar quais os métodos utilizados para o planejamento e execução das atividades remotas, como era realizada comunicação com os alunos, recursos de TIC’s empregados, os critérios para avaliação e assiduidade adotados e as dificuldades enfrentadas, conforme é exemplificado abaixo (Tabela 1).

Tabela 1: Exemplificação do questionário aplicado aos professores

Questionário
1- Perguntas referentes à formação e o tempo de prática docente. Ex: ● Há quantos leciona na rede pública? ● Quais turmas têm atualmente sob sua responsabilidade?
2- Metodologia aplicada para o ensino remoto: Ex: ● Como preparar as aulas? Que tipo de material costuma consultar? ● Quais materiais utilizam para ministrar aulas?
3- Critérios de avaliação dos conteúdos aplicados e assiduidade ● Quais critérios utilizados para a avaliação e frequência dos alunos? ● Eles são os mesmos utilizados antes da pandemia?
4- Facilitadores e limitadores do Ensino Remoto. Ex: ● Pontos Positivos e Negativos no ensino a distância para o profissional de educação? ● Pontos Positivos e Negativos no ensino a distância para os alunos?
5- Percepções e análises quanto ao ensino-aprendizagem dos alunos

Aos discentes, questionou-se quais eram suas percepções quanto às aulas à distância, se suas perspectivas de aprendizado estavam sendo atingidas, que dificuldades enfrentavam e o nível de avaliação das metodologias de ensino a distância e como era sua rotina de estudos dentro de casa (Tabela 2).

Tabela 2: Exemplificação do questionário aplicado aos estudantes

Questionário
1- Questões referentes ao perfil do aluno (idade, série que está matriculado, bairro que reside, etc).
2- Rotina de estudos em casa. Ex: ● Há algum horário definido para realização das atividades? ● Você tem algum auxílio ou suporte dos seus professores e familiares nos estudos?

3- Avaliação das metodologias empregadas pelo professor. Ex: ● Que tipo de ferramenta digital o seu professor tem utilizado pra facilitar o entendimento? ● Como vocês se comunicam quando há alguma dificuldade? ● Você tem facilidade de acesso à internet e conhecimento para manusear esse tipo de tecnologia?
4- Facilitadores e limitadores do Ensino Remoto. Ex: ● Dificuldades e facilidades têm encontrado em aprender os conteúdos no ensino a distância, sem a presença imediata do professor?

Importante salientar que esta pesquisa terá o aspecto de pesquisa-participante, que segundo Gressler (2004 p. 42), que "consiste na inter-relação entre o pesquisador e as situações investigadas", pois é impensado e ilógico imaginar essa pesquisa sem que haja um envolvimento direto e constante com o objeto de estudo.

Os resultados dos questionários foram verificados conforme a análise de conteúdo de Bardin (2011), que possibilitou a interpretação dos dados. Como afirma Bardin (2011 p. 98), "o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas". Aqui destacamos que as entrevistas foram realizadas durante os primeiros 60 dias após a publicação da resolução da Secretaria Estadual do Mato Grosso do Sul, mas que o acompanhamento dos alunos e professores, mantém-se após esse período para futuras comparações.

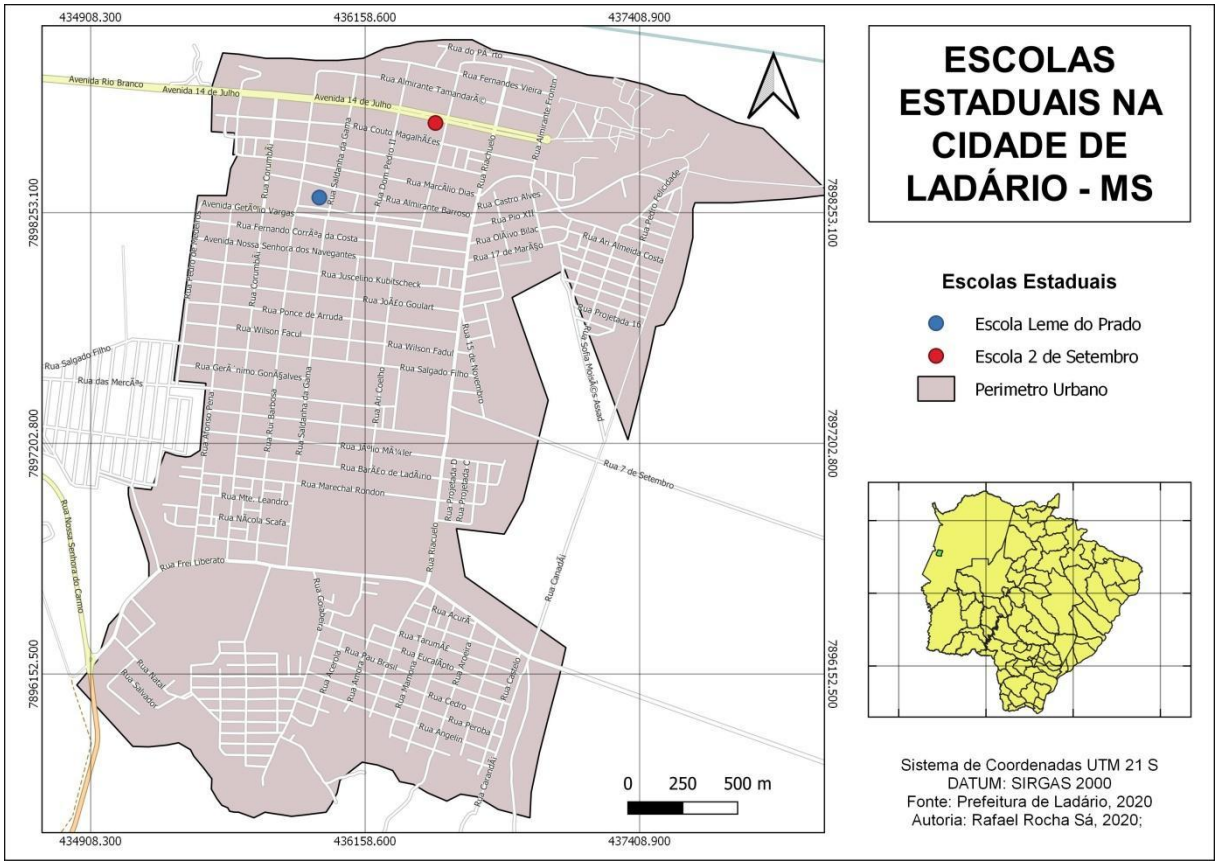
CARACTERÍSTICA DA ÁREA DE ESTUDO

Localizada na região do Pantanal sul-mato-grossense, fronteira com a Bolívia, margeando as águas do Rio Paraguai, o município de Ladário – MS detém uma população estimada de 22 mil habitantes segundo o IBGE (2019), com uma extensão territorial de aproximadamente 342 km², mas com um sítio urbano de apenas 5,6 km² conforme os dados da administração municipal. Ladário está localizada na conurbação internacional da fronteira de Brasil-Bolívia, tendo como vizinhos a cidade

de Corumbá - MS ainda em território brasileiro, e as cidades bolivianas de Puerto Suarez e Puerto Quijarro, consoante com Paixão (2006) e Freitas (2017).

A cidade possui duas escolas estaduais que atendem crianças, jovens e adultos nos três turnos, no ensino regular (fundamental I e II, ensino médio) e o ensino de jovens e adultos. As escolas Leme do Prado e 2 de Setembro atendem quase que em totalidade toda a parcela de estudantes aptos do município. Somadas as duas instituições atendem em torno de 800 alunos em seus turnos, com um corpo docente formado em sua maioria por profissionais de carreira e alguns professores por contratação.

Mapa 1: Escolas estaduais na cidade de Ladário – MS



Segundo o INEP (2017), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) das escolas estão abaixo da meta planejada para as últimas aferições, com notas inferiores a 4,2 pontos de média, mas não muito distante das médias encontradas no estado do Mato Grosso do Sul que é de 4,7 pontos de média.

Localizadas na região central da cidade, as duas instituições possuem características de infraestrutura muito semelhantes, dispondo de salas de informática, equipamentos de projeção de imagem, quadras para práticas esportivas, alguns laboratórios para ajudar na assimilação dos conteúdos e a disposição dos professores. No entanto, há problemas estruturais recorrentes em muitas escolas públicas (REFERENCIAR), que destacamos a evasão escolar, a falta de equipamentos pedagógicos em perfeito funcionamento, a fragilidade de conteúdos dos livros didáticos. Ainda há que citar a infraestrutura deficiente das salas de aula, com cadeiras e mesas sucateadas, lousas e quadro negros danificados e a ausência de climatizadores (em alguns períodos do ano, a temperatura é superior a 40°C), o que não permite um ambiente que favoreça os alunos e professores o melhor local para o ensino-aprendizagem.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

É importante ressaltar que esta pesquisa está em desenvolvimento, e que os resultados apresentados não são definitivos e não conclusivos, em virtude das políticas de isolamento social ainda estarem vigentes.

Reiteramos que seria importante obter a análise da direção e coordenação pedagógica das referidas escolas, mas isso não foi possível decorrente da inviabilidade de contato com as profissionais e a falta de tempo na agenda de algumas delas, para realizar as entrevistas. Acreditamos que a visão das coordenações e direções é de suma importância porque demonstra a perspectiva da administração escolar, na gestão dos recursos humanos e materiais para integrar e promover o aprendizado dos alunos. Contudo, a pesquisa indica alguns pressupostos que são importantes e precisam de uma melhor discussão e análise.

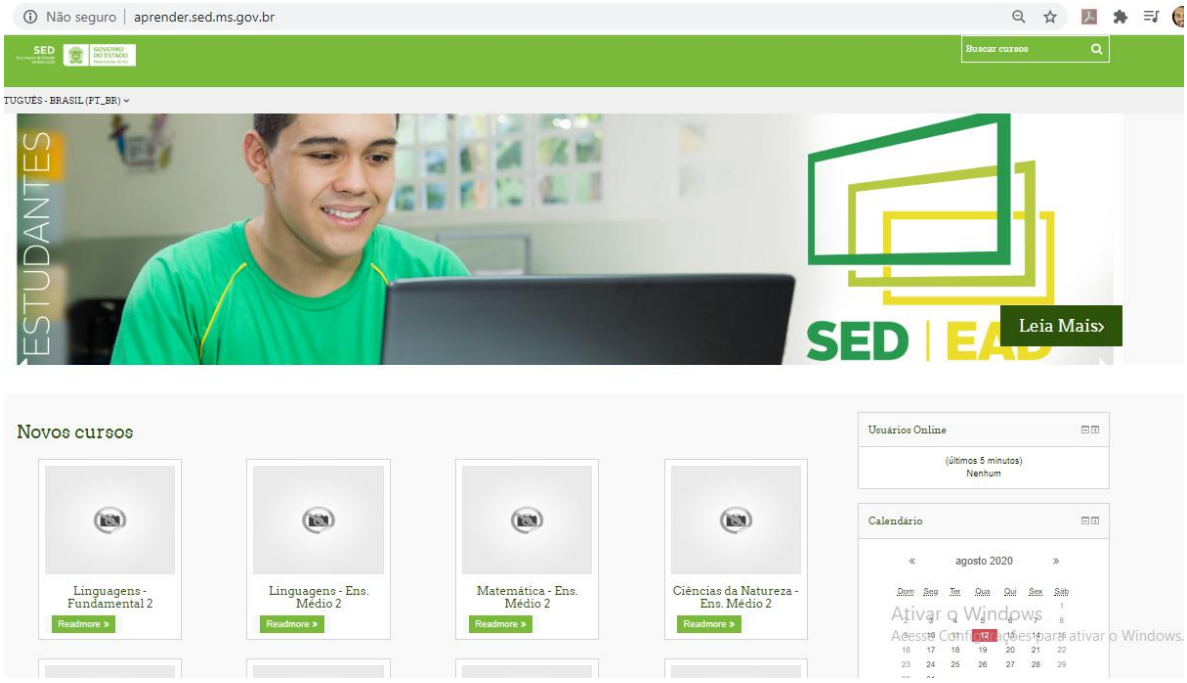
Professores

A principal dificuldade elencada pelos entrevistados consistiu na dificuldade em divulgar as atividades pros alunos e encontrar novos recursos metodológicos para interação e auxiliar no processo de ensino-aprendizagem.

Foi relatado que como não estão de forma presencial com os alunos, não há como ter um controle do conteúdo apreendido pelos alunos. Além disso, não têm como eles controlarem os horários e os locais que esses alunos estão desenvolvendo as atividades propostas.

Eles relataram que a Secretaria de Educação que a plataforma de apoio à aprendizagem (Aprender – SED/MS)(figura 1), mas ele se torna ineficaz em decorrência das carências socioeconômicas de alguns alunos, que não possuem microcomputadores ou acesso a internet banda larga, encontrando somente esses recursos na escola. Além disso, a plataforma possui deficiências já que os professores não produzem os conteúdos dispostos, sendo a secretária estadual responsável por todo o conteúdo da página, conteúdo esse que não compreende as especificidades dos alunos da cidade e das práticas de ensino adotadas pelos professores, tendo em vista que as matérias são generalizadas para toda a rede de ensino estadual.

Figura 1: Portal da Plataforma Aprender – SED/MS



Essa generalização dos conteúdos é prejudicial do ponto de vista da aprendizagem, pois há um distanciamento do que é aplicado em aula com a realidade vivida pelos alunos, que pode impactar a absorção do conhecimento pelos estudantes, conforme explicita Cavalcanti (2010). Na perspectiva de contornar isto, os professores têm apontados textos, vídeos ou filmes, que tenham conexões e relações com os temas das aulas, sendo solicitado redações, questionários para comprovação das

atividades realizadas. Essas ações têm sido direcionadas e encaminhadas aos alunos, em sua maioria, em grupos de aplicativos de mensagens instantâneas que os alunos e professores fazem parte.

Entretanto, ainda há os casos de alunos e suas famílias que não possuem o mínimo para a integralização desse tipo de atividade proposta, decorrentes do sistema capitalista. Para não prejudicar ainda mais esse perfil de aluno, os professores têm realizados “plantões” nas escolas, em dias e horários pré-estabelecidos, que o aluno com dificuldades de assimilação ou que não possua recursos para acessar as atividades.

Esse método se mostra paliativo já que expõe as fragilidades da educação básica em Ladário, tendo em vista que os professores não dispõem de recursos metodológicos que abarquem todos os alunos e, também, escancara a disparidade socioeconômica brasileira, pois mesmo entre os que pouco têm, há camadas sobrepostas de famílias que possuem muito pouco e famílias que não possuem quase nada. Na Constituição Brasileira (1988), a ECA (1990) e a LDB (1996) regulamentam que, o poder público enquanto Estado tem o dever de garantir, o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania promovendo a igualdade de condições para o acesso e garantia de padrão de qualidade.

Salientarmos também, a discrepância da qualidade entre o ensino público e o ensino privado, que sabidamente dispõem de mais recursos e ferramentas para a inserção do educando no caminho do conhecimento, mesmo com o distanciamento social e a educação a distância, em contraponto ao atual desmonte da educação pública, que amplificará ainda mais esse contraste no ensino brasileiro, podendo acarretar num futuro próximo, uma expansão e a intensificação das desigualdades sociais no Brasil.

Alunos

Para os alunos, a aprendizagem tem sido mais difícil, em virtude de possuírem muito mais trabalhos, exercícios e atividades para entregar, no entanto, com menos auxílio e suporte dos professores, já que a comunicação com o professor é escassa ou fragmentada.

Nesse ponto, os alunos sentem-se prejudicados pelo isolamento social, já que muitos conteúdos não são compreendidos e, conforme observação realizada, não são corretamente assimilados ou distorcidos. Com isso, projeta-se uma futura incompreensão e não-aprendizagem de determinandos conteúdos, importantes para a formação do aluno como cidadão, mas também em futuros exames e certames. E essa dificuldade de tornar-se ainda maior, quando identificasse alunos

que já possuíam alguma dificuldade em internalizar os conhecimentos geográficos, seja pelas metodologias aplicadas ao longo da sua história escolar ou, por não compreender a existência e a importância da geografia no seu cotidiano, tornando-se incompreensível e, consequentemente, palpável a aprendizagem dos conteúdos

Os alunos descreveram que seus professores indicaram vídeos e filmes, como instrumentos para mitigar as desentendimentos referente ao conteúdo e, alguns até preferiram esse recurso por ser mais didático e de mais fácil entendimento. e que queriam mais esse tipo de recurso na escola quando voltassem às aulas presenciais, no entanto, alguns vídeos não são compreensíveis ou assimiláveis.

A utilização de TIC's como ferramenta didática na educação básica é muito válida, mantém os alunos mais interessados e traz o ato de lecionar, o processo de ensino-aprendizagem para a era digital. Antunes (2010) salienta que, "os métodos de ensino convencionais não agradam os educandos, para conseguir despertar o interesse e a atenção, é preciso estar atento aos seus cotidianos e, mais, integrado com as mudanças tecnológicas", entretanto, somente o O uso das tecnologias por si só não representa mudança pedagógica, confirma afirma Martines *et al (*2018), que explicita que "se for usada somente como suporte tecnológico para ilustrar a aula, o que se torna necessário é que ela seja utilizada como mediação da aprendizagem para que haja uma melhoria no processo ensino aprendizagem."

Para alguns entrevistados, as metodologias de ensino remoto são boas, mas não são suficientes para o aprendizado. Acreditam que deveriam ter outros recursos além das ferramentas audiovisuais que lhes auxiliasse, como aplicativos de celular, podcasts, videoconferências.

Outro ponto que se destaca das entrevistas realizadas com os alunos, refere-se a impossibilidade de acesso a computadores e, em alguns casos, o desconhecimento em manusear minimamente um microcomputador. Dentre os estudantes, percebeu-se que muitos não tinham acesso a internet banda larga nas suas casas e que, o único instrumento de acesso a internet era um smartphone de seus familiares. Quando questionados como acessavam a rede, estes apontaram que, eles precisam ir na casa de outros familiares e conhecidos ou utilizavam o serviço de dados móveis, mas este não era suficiente porque a qualidade de conexão e o limite de dados impediam uma melhor navegação na rede

O fato dos estudantes indicarem que o uso de TIC's como sendo suficiente para o aprendizado, demonstra a importância do papel do profissional de educação na formação dos alunos, sendo necessária a presença deste dentro de sala de aula. A construção dos conhecimentos geográficos, em virtude da pandemia e do isolamento social, nas escolas em Ladário demonstra-se

ser insuficiente para os alunos, decorrentes das carências de ferramentas pedagógicas disponíveis aos professores e aos alunos que permitam que estes interajam concretamente para a construção do conhecimento.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise De Conteúdo**. Edições 70. São Paulo, 2011.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Editora Papirus. 14 ed. Campinas, 2010.

FREITAS, E. P. **Corumbá e as metamorfoses nas políticas brasileiras de ordenamento territorial e seus impactos na região de fronteira Brasil-Bolívia.** Revista Geofronter, n. 3, v. 1. 2017 p. 16-29.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos De Pesquisa**. Editora Atlas, 6° Ed. Rio de Janeiro, 2017.

MATO GROSSO DO SUL . **Decreto nº 15.391, de 16 de março de 2020**. Diário Oficial Eletrônico n. 10.115. 2020. Disponível em: https://www.coronavirus.ms.gov.br/wp-content-uploads-2020/03/DECRETO-N%C2%BA-15.391-DE-16-DE-MAR%C3%87O-DE-2020.pdf.

MATO GROSSO DO SUL**. Secretaria de Estado de Educação**. RESOLUÇÃO/SED N. 3.745, DE 19 DE MARÇO DE 2020. Diário Oficial Eletrônico n. 10.120. 2020. Disponível em: https://www.coronavirus.ms.gov.br/wpcontent/uploads/2020/03/RESOLU%C3%87%-C3%83O-SED-N.-3.745-DE-19-DE-MAR%C3%87O-DE-2020.pdf.

ANTUNES, C. Utilizando a tecnologia a seu favor. 17ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes 2010.

CAVALCANTI, L. de S.. **A geografia escolar e a cidade: Ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ª ed. Rio de Janeiro: Editora Atlas, 2008.

GRESSLER, L. A. **Introdução à pesquisa: projetos e relatórios**. 2.ª ed. rev. atual. São Paulo: Editora Loyola, 2004.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

PEREIRA, L.S; SÁ, R. R; FREITAS, E. P. 2020. A evolução da COVID-19: O caso de Corumbá- MS. **Revista Ensaios de Geografia**. Niterói, v. 5, n. 9, p. 100-105, maio de 2020.

11 a 13 JUNHO 2020
IV CONEPI
IV CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO & PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES
conepi.contatosempreendimentos.com.br
CCHLA (UFPB)
João Pessoa, PB

ORIENTAÇÕES CURRICULARES E O ENSINO DE ZOOLOGIA APRESENTADOS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE BIOLOGIA DO PNLD 2018-2020

RIOS, Elis Regina dos Reis Zocche
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
eliszocche15@gmail.com

BOMFIM, Darcy Alves do
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Tocantins
darcy.bomfim@ifto.edu.br

FRACARO, Flávia Andréia
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
flavia.fracaro@jna.ifmt.edu.br

RESUMO

O conteúdo programático de zoologia busca apresentar aos estudantes aspectos referentes as características gerais dos animais. No entanto o excesso de nomenclaturas, ausência de metodologias ativas, entre outros fatores estão colaborando para que os estudantes percam a curiosidade nata sobre os animais e passem a considerar esta matéria como algo desagradável. Nesta perspectiva as orientações curriculares apresentadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino médio se dividem em seis eixos, e a zoologia se encaixa em quatro deles, sendo o eixo 1, 4, 5 e 6. Devido a importância que o livro didático possui em muitas escolas, esta pesquisa buscou verificar se os conteúdos de zoologia apresentados nas dez coleções ofertadas pelo Programa Nacional do Livro Didático estão de acordo com o que é orientado pelo Parâmetros Curriculares Nacionais. Para realização da análise as competências foram transcritas em conteúdos e então por meio de leitura criteriosa e direcionada buscou-se identificar se esses conteúdos estavam sendo abordados. Para facilitar a compreensão e organização dos dados as coleções foram identificadas na pesquisa pelas dez primeiras letras do alfabeto. Os resultados apontaram que as coleções A, C e D apresentaram todos os conteúdos relacionados as orientações, já as demais coleções deixaram de apresentar algumas competências. Sendo nas coleções B e F não apresentam competência referente ao uso sustentável da diversidade, coleção E não traz a importância das mutações para a diversidade de espécies, coleção G não apresenta a importância dos organismos decompositores, coleções I e J espécies não trata das ameaçadas de extinção. A coleção H foi a única coleção que deixou de abordar maior quantidade de competências (duas) sendo as referentes a apresentação das espécies em extinção e ao uso sustentável da diversidade. Esses dados mostram que os conteúdos referentes a biodiversidade e sua preservação estão sendo desmerecidos, fato este que é preocupante uma vez que é fundamental para que os estudantes percebam que estão e relacionados ao meio ambiente e que suas ações podem afeta-los

positiva ou negativamente, além disso com esta pesquisa pode-se perceber a importância de realizar análises cuidadosas dos livros didáticos no momento de suas escolas, pois a escolha de um material que deixa de abordar competências pode comprometer a aprendizagem dos estudantes, especialmente quando é utilizado como fonte principal de informação. Os resultados apontam para uma importância da necessidade de não utilizar apenas o livro didático como fonte de informação para elaboração e execução das aulas de zoologia.

Palavras-chave: Livro didático, Ensino de biologia, Zoologia.

REFERÊNCIAS

BARBIERI, Edison. Biodiversidade: a variedade de vida no planeta terra. **Agência Paulista de Tecnologia dos Agronegócios, Secretaria de Agricultura e Abastecimento do Estado de São Paulo**, São Paulo, p. 1-16, 2010. Disponível em: ftp://ftp.sp.gov.br/ftppesca/biodiversidade.pdf . Acesso em: 14 de mar. de 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Brasília: MEC, 2000.

BIZZO, Nélio. **Metodologia do ensino de biologia e estágio supervisionado**. São Paulo: Ática, 2012.

FARIAS, Joiciane Gonçalves; BESSA, Eduardo; MEDEIROS, Ana. Comportamento animal no ensino de Biologia: possibilidades e alternativas a partir da análise de livros didáticos de Ensino Médio. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, Mato Grosso, v. 11, n. 2, p. 365-384, 2012. Disponível em: https://reec.uvigo.es/volumenes/volumen11/REEC_11_2_6_ex559.pdf. Acesso em 06 de mar. de 2018.

LIMA, Gabriela Garcia Batista. A conservação da fauna e da flora silvestres no Brasil: a questão do tráfico ilegal de plantas e animais silvestres e o desenvolvimento sustentável. **Revista Jurídica da Presidência**, Brasilia, v. 9, n. 86, p. 134-150, 2007. Disponível em:https://revistajuridica.presidencia.gov.br/index.php/saj/article/view/294. Acesso em: 14 de mar. de 2018.

REIS, Milane Almeida; SILVA, Silvana Nascimento. Análise de conteúdo sobre biodiversidade em livros didáticos de biologia do Ensino Médio. **Revista da SBEnBio**, Bahia, v. 7, p. 5861-5972, 2014. Disponível em: http://www.sbenbio.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2014/11/R0270-1.pdf . Acesso em: 14 de mar. de 2018.

31/JUL e 1 e 2/AGO 2020
IV CONEPI
IV CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO & PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES
conepi.contatosempreendimentos.com.br
Evento 100% Online

O TURISMO PEDAGÓGICO COMO INSTRUMENTO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

BOMFIM, Darcy Alves do
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Tocantins
darcy.bomfim@ifto.edu.br

SILVA, Karolina Flores da
Licenciada em Ciências Biológicas
karolina.flores.flores@gmail.com

RESUMO

Dentre as possíveis atividades de ensino que podemos desenvolver dentro e fora de sala de aula estão as atividades práticas pedagógicas, que possibilitam ao aluno visualizar melhor os saberes teóricos adquiridos no decorrer de sua formação e aplicá-los na prática. Assim, no presente trabalho apresentamos uma atividade uma atividade prática pedagógica denominada de turismo pedagógico. Para isso realizamos uma viagem, na qual incluímos visita técnica, realização de projetos orientados e atividades guiadas na região do baixo pantanal, no sul de Mato Grosso do Sul. Tivemos como objetivo levar os alunos a perceberem as relações entre o conhecimento teórico e o prático de forma que puderam interagir criativamente construindo assim uma visão holística dos conhecimentos do curso de Ciências Biológicas. Participaram dessa prática 38 discentes de dois semestres diferentes, do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, Campus Juína. Para realização das práticas, os alunos foram divididos em grupos de diferentes tamanhos, de acordo com a atividade. Para avaliação dos resultados utilizamos um questionário estruturado com 11 questões objetivas. As respostas fornecidas pelos acadêmicos demostram que aprendizado ocorre em vários níveis e de diversas formas. Entendemos que nesse tipo de prática é importante que os alunos percebam que não se trata de uma viagem qualquer, mas se de uma oportunidade para construir seu conhecimento com base em situações reais de aprendizagem. Dessa forma o turismo pedagógico mostrou ser uma forma de se trabalhar a interdisciplinaridade, pois traz a necessidade de se utilizar vários saberes diferentes.

Palavras-chave: Licenciatura. Formação profissional. Visita técnica.

1 INTRODUÇÃO

Dentre as possíveis atividades de ensino, para se desenvolver dentro e fora de sala de aula, estão as atividades práticas pedagógicas, que possibilitam ao aluno visualizar melhor os saberes teóricos adquiridos no decorrer de sua formação e aplicá-los na prática. Dessa forma as atividades de um docente devem ser pautadas de forma que possam expandir os conhecimentos e produzir mecanismos que favoreçam a excelência profissional, contribuindo efetivamente com o crescimento profissional e pessoal do aluno (SANTANA; GOMES, 2016).

Nesse sentido a visita técnica inclui-se na proposta de atividade prática pedagógica e tem papel fundamental na construção do conhecimento profissional, dando espaço para que o aluno desenvolva seus estudos e pesquisas, essa ainda contribui para a escolha da área na qual o estudante deseja se especializar, além de auxilia-lo na percepção dos conteúdos teóricos e científicos, relacionando-os com as práticas vivenciadas (SOUZA et al, 2012).

Um dos principais desafios do trabalho docente é buscar diferentes práticas de ensino, para que estas despertem o interesse nos acadêmicos, levando-os a fazer questionamentos, estabelecer relações entre fenômenos, bem como incentivá-los a participar de projetos de pesquisa (KINALSKI JÚNIOR et al, 2016).

Diante tais desafios, o presente trabalho descreve e discute uma prática pedagógica realizada por meio uma viagem na qual combinamos uma visita técnica e atividades de campo guia qual é projetos orientados. Tal prática foi realizada na região do Pantanal sul mato-grossense, classificamos tal viagem como turismo pedagógico.

As atividades tiveram o objetivo de levar os alunos a perceberem as relações entre os conteúdos teóricos e a prática profissional de forma que pudessem interagir criativamente por meio da produção de textos técnicos científicos que incentivam e estimulam a pesquisa como forma de aprofundamento no conhecimento profissional, oportunizando uma visão holística do aluno.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Verificar o grau de aprendizado e percepção das relações entre prática e teoria através da aplicação de uma atividade de turismo pedagógico, uma prática pedagógica na qual incluímos visita técnica, projetos orientados e atividades guiadas.

1.1.2 Objetivos Específicos

- Incentivar e estimular a prática cotidiana como forma de forma de aprofundamento no conhecimento profissional.
- Promover e incentivar o uso de práticas pedagógicas no ensino.
- Estimular o uso do turismo pedagógico como aporte para exemplificar em prática os conhecimentos adquiridos em teoria.
- Oferecer oportunidades para que estudantes participem do processo de construção do conhecimento.

2 METODOLOGIA

Realizamos uma viagem classificada como de turismo pedagógico na qual combinamos atividades de campo e uma visita técnica na região sul do pantanal no estado de Mato Grosso do Sul no período de 20 a 26 de novembro de 2017.

Participaram das atividades dois professores e 38 estudantes que cursam 4ª, 6º e 8ª semestres do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de mato Grosso, Campus Juína.

Foram organizadas cinco atividades para as quais os alunos foram instruídos a fotografar, filmar e anotar o máximo de informações possíveis. As atividades foram: visita a uma torre de observação do Pantanal Passo do Lontra; Execução de Projetos Orientados em grupo (POs); visualização de fauna e flora no Rio Miranda; Subida ao Morro do Azeite; Observação da fauna e da flora da Estrada Parque Pantanal e Visita técnica à criação de jacarés na Fazenda Caimansul.

As atividades foram distribuídas de forma que um tempo de quatro horas diárias foram destinados para realização de atividades guiadas por professores ou guias locais, as quais envolvia todos os estudantes, e outras quatro horas para atividades de realização dos POs.

Para iniciar as atividades realizamos uma visita com todo o grupo a uma torre de observação da qual é possível ter uma vista ampla da região conhecida como Passo do Lontra, área onde ficamos hospedados e onde foram realizadas quase todas as atividades.

Posteriormente cada grupo iniciou seu reconhecimento de área para então iniciarem os trabalhos relativos aos POs. Para realização dos POs os estudantes se organizaram em grupos de quatro pessoas as quais deveriam executar um projeto previamente escrito, a partir do qual produziram um trabalho de pesquisa observacional.

A visualização da fauna e da flora no Rio Miranda foi uma atividade realizada no rio Miranda com início na Base de Estudos do Pantanal da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, percorrendo cerca de 10 km do seu leito. Para isso utilizamos como transporte um barco a motor, o qual conduzia um total máximo de 10 estudantes.

A subida ao Morro do Azeite foi realizada com acesso inicial por uma trilha alagada na qual utilizamos um barco a remo para travessia de cerca de 100 metros de trilha e posteriormente uma caminhada de cerca de dois quilômetros até o sopé do morro partindo então em direção ao seu topo.

Fizemos visualização da fauna e da flora em 50 km da Estrada Parque Pantanal na qual fizemos o trajeto de ônibus com paradas intercaladas para caminhadas, observações e registros.

Realizamos uma visita técnica à Fazenda Caimasul - Caimans do Sul do pantanal que é uma fazenda de criação comercial de jacaré do pantanal *Caiman caiman*. Na qual fomos recepcionados por um veterinário responsável técnico.

Após finalização da viagem enviamos questionários on-line para os 38 alunos participantes. O questionário foi estruturado a partir dos seguintes questionamentos e opções de respostas:

1. Em sua concepção, qual a importância de uma visita técnica na formação pedagógica/cientifica do professor? a. Pouco importante; b. Moderadamente importante; c. Muito importante; d. Extremamente importante.

2. Em relação às atividades práticas pedagógicas das quais já participou no decorrer do curso, como você classifica a viagem ao Pantanal Sul? a. Menos relevante; b. Igualmente relevante; c. A mais relevante.

3. Dentre as opções abaixo, assinale todas as atividades práticas que você já participou no decorrer do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. a. Aulas Práticas em Laboratório; b. Aulas de Campo; c. Outras visitas Técnicas; d. Produção de Materiais Pedagógicos; e. Não participei de nenhuma atividade anteriormente; f. Se outra indique qual.

4. Você conseguiu estabelecer alguma relação entre os conteúdos teóricos/científicos já estudados e as práticas vivenciadas na viagem ao Pantanal Sul? a. Sim; b. Não; c. Em partes.

5. Houve alguma mudança em relação a suas habilidades de compreensão dos conceitos teóricos que são trabalhados nas disciplinas que se relacionam a essa experiência vivenciada? a. Piorou; b. Não mudou; c. Não melhorou nem piorou; d. Melhorou minimamente; e. Melhorou muito.

6. Qual a contribuição da experiência da viagem ao Pantanal Sul para sua formação profissional? a. Nada contribuiu; b. Pouco contribuiu; c. Muito contribuiu.

7. Você conseguiria reproduzir tal experiência com seus alunos? a. Sim; b. Não; c. Em partes.

8. Considerando a convivência, o diálogo e a troca de experiências com os colegas, professores e demais profissionais. Como avalia suas relações interpessoais e profissionais vivenciadas e estabelecidas durante a viagem ao Pantanal Sul? a. Piorou; b. Não melhorou, nem piorou; c. Melhorou pouco; d. Melhorou muito.

9. Em relação a sua visão holística (visão geral de mundo), qual a importância que você atribui para as experiências adquiridas na viagem Pantanal Sul? a. Sem importância; b. De pouca importância; c. Importante; d. Muito importante; e. Extremamente importante.

10. O local da visita técnica, as atividades desenvolvidas e as experiências adquiridas foram coerentes com as necessidades da formação do licenciado em Ciências Biológicas? a. Não; b. Em partes; c. Totalmente.

11. O local da viagem, as atividades desenvolvidas, as experiências adquiridas corresponderam as suas expectativas? a. Não; b. Corresponderam parcialmente; c. Corresponderam totalmente.

Após recebermos os questionários respondidos, tabulamos os dados para análise dos resultados de forma quantitativa/qualitativa para discussão posterior.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As estratégias de ensino são criadas com a finalidade de aprimorar a qualidade da educação. Atualmente, muito se fala em metodologias de aprendizagem, na qual são empregadas para fins de melhoria dos conteúdos a serem abordados em sala de aula. De acordo com Brighenti et al. (2015), as metodologias de ensino são compreendidas como um conjunto de procedimentos didático que compõem métodos e técnicas de ensino, que por sua vez, são empregados com o propósito de alcançar os objetivos de ensino e de aprendizagem propostos pelos docentes.

O ensino e aprendizagem estão em constante movimento e são construídos pouco a pouco pelos envolvidos no processo, desta forma, o ensinar está diretamente relacionado com o aprender (PAIVA et al, 2016), assim, é necessário que o docente busque novos caminhos e novas metodologias de ensino, focando em um processo de ensino que vise estimular a autoaprendizagem, despertar a curiosidade do estudante para pesquisa, promover a reflexão e consequentemente o tomada de decisão em possíveis situações, atuando apenas como facilitador deste processo (DIESEL et al, 2017).

O turismo pedagógico ou visita técnica inclui-se na proposta de atividade prática pedagógica e tem papel fundamental na construção do conhecimento profissional, além de auxiliar o aluno na percepção dos conteúdos teóricos/ científico, relacionando-os com as práticas vivenciadas (SOUZA et al, 2012).

A visita técnica orientada tende a despertar os discentes para a realidade de sua formação profissional, oportunizando aos mesmos, vincular teoria e prática, através de observações reais, onde o aluno é posto em contato com a realidade profissional, ampliando e aprofundando os conhecimentos, o que o torna capacitado para o mercado de trabalho (SANTOS et al., 2015). Adicionalmente, a utilização desse mecanismo facilitador do processo de ensino-aprendizagem, possibilita trabalhar de forma efetiva a interdisciplinaridade, saindo dos limites da sala de aula e apresentando um mundo de referências concretas (NAKAMURA; MACHADO, 2012).

De acordo com Oliveira (2016), o turismo pedagógico pode ser vivenciado junto à natureza, ao campo, à área urbana, às áreas históricas, onde os alunos entram em contato com a comunidade local, sentem as dificuldades do cotidiano da localidade e adquirem novos conhecimentos e informações sobre o espaço, interagindo com os atrativos/recursos turísticos visitados. Tal metodologia proporciona ao discente o uso da liberdade para desenvolver a responsabilidade frente a si e aos demais colegas, despertando a autonomia para construir e reconstruir símbolos (MATOS, 2012), expor experiencias e começar a ser o construtor do seu próprio conhecimento (FREIRE, 2008).

Desta forma, o turismo e a educação podem caminhar juntos, estabelecendo um diálogo contínuo, usando da interdisciplinaridade para integrar e engajar os educadores num trabalho conjunto, atrelando prática a teoria em busca da construção de um aprendizado sólido e eficiente. É preciso que as escolas percebam as potencialidades do turismo, utilizando-o como subsídio didático-pedagógico para motivar os alunos à construção de competências, articulando o conhecimento escolarizado à prática social (GOMES, 2009).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Todos os 38 estudantes envolvidos na viagem participaram de todas atividades propostas. Na visualização por via aquática no rio Miranda pudemos observar uma riqueza de espécies pertencentes a biodiversidade local que se estende em toda a margem.

No trajeto para o Morro do Azeite visualizamos pegadas de felinos e de outros vertebrados, a formação vegetacional predominante é o acurizal no qual a vegetação predominante é uma pammeira popularmente conhecida comoo acuri (*Attalea phalerata*). A subida até um mirante no topo do Morro do Azeite foi a única atividade que grande parte dos estudantes não conseguiram realizar completamente. 20 estudantes chegaram apenas até cerca da metade do morro, pois a chegada ao topo exigia uma alta performance física e mental.

Ao realizarmos o percurso pela Estrada Parque Pantanal visualizamos baías, e formações vegetacionais típicas do baixo pantanal, dentre elas o paratudal (*Tabebuia aurea*) e o carandazal (*Copernicia alba*). Visualizamos e registramos rastros e pegadas de animais vertebrados, principalmente de felinos de grande porte.

Na visita técnica à Fazenda Caimasul - Caimans do Sul do pantanal, um veterinário responsável técnico nos apresentou a logística da empresa, falou sobre aspectos relacionados a captura, produção de ração, ao abate e à comercialização dos produtos. Fez uma abordagem sobre os cuidados com o bem-estar dos animais. Respondeu questionamentos feitos pelos alunos e enfatizou sobre o envolvimento da empresa com o desenvolvimento social e o manejo sustentável da espécie.

Resultante dos projetos orientados, cada grupo de estudantes escreveu seus respectivos resultados em formato de artigo científico. Foram produzidos nove trabalhos de pesquisa observacional, os quais foram: 1. Levantamento da avifauna no baixo pantanal localizado nos ambientes de Capão e Paratudal no município de Corumbá no Mato Grosso do Sul, Brasil. 2. Invertebrados terrestres no Pantanal: artrópodes. 3. Avistamento dos ninhais no baixo pantanal localizado nos ambientes do Capão e Paratudal, no município de Miranda no Mato Grosso do Sul, Brasil. 4. Levantamento da avifauna na região do Passo do Lontra, Pantanal Sul-Mato-Grossense. 5. Artrópodes: aracnídeos. 6. Rastros: discussão de coletas no Passo do Lontra, Corumbá-MS. 7. Levantamento da matofauna do pantanal passo do lontra. 8. Espécies de primatas do pantanal sul. E 9. Levantamento da herpetofauna na região do passo do lontra.

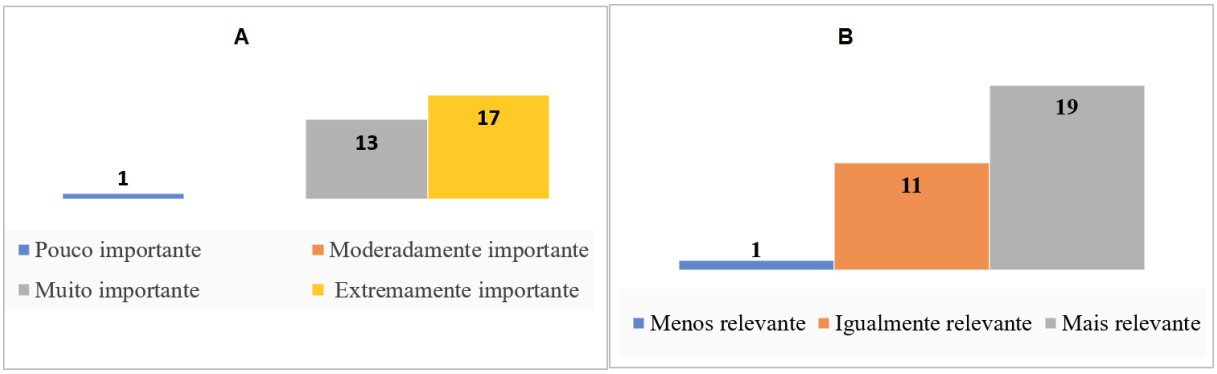
Dos 38 questionários enviados on-line, rebemos 31 respondidos. Na primeira questão 13 alunos consideraram a viagem como muito importante e 17 como extremante importante e apenas um considerou como sendo de pouca importância (Figura 1A).

Consideramos que em uma visita técnica o estudante vivencia situações reais que geralmente não podem ser oferecidas dentro da estrutura institucional. Para Araújo e Quaresma (2014) a visita técnica promove o encontro do acadêmico com o universo profissional, proporcionando aos alunos e participantes uma formação mais ampla.

Na questão em que comparamos as atividades realizadas no Pantanal Sul com outras atividades práticas nas quais os estudantes participaram durante o curso, apenas um considerou como de menor relevância, 11 consideraram de igual relevância e 19 consideraram como de maior relevância (Figura 1B). Todos os estudantes já haviam participado de aulas práticas de laboratório e de aulas campo. Mas apenas 17 já haviam participados de alguma visita técnica.

Dessa forma consideramos que a visita técnica por si só não é suficiente para suprir todas as lacunas na formação do profissional. Mas consideramos que a mesma proporciona muitas vezes uma oportunidade única para o estudante vivenciar determinadas experiências e aprimorar seus conhecimentos. No turismo pedagógico que realizamos no pantanal sul foi possível combinar atividades de campo, pesquisa e visita técnica o que tornou a experiência mais enriquecida por ser realizada em um ecossistema diferente daquele em que os alunos estão inseridos em sua vida diária.

Figura 1. Respostas fornecidas por alunos de um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas sobre importância (A) e relevância (B) de uma experiência de viagem de turismo pedagógico



De acordo com Silva et al. (2015) diante de todas as metodologias de ensino, vale lembrar que nenhuma delas deve ser utilizada como forma principal de ensino, porque pode ser inadequado para a aprendizagem, pois o aprendizado ocorre em vários níveis e de diversas formas e resultados

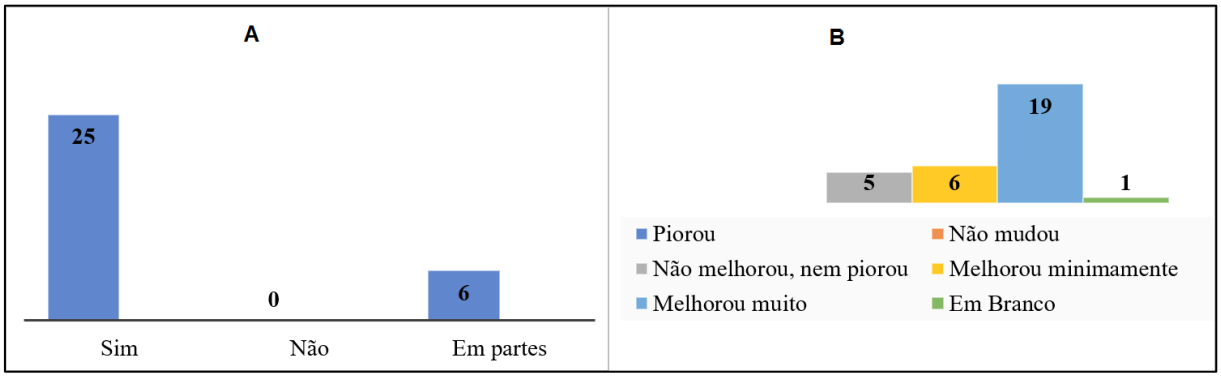
excelentes só podem ser alcançados mediante a adoção de diferentes metodologias, garantindo, assim, que todos os estudantes encontrem a forma de aprendizagem que mais lhes convenha.

Um total de 25 estudantes relataram ter conseguido estabelecer alguma relação entre os conteúdos teóricos já estudados e as atividades práticas realizadas e outros seis estudantes conseguiram estabelecer em partes. Mas quando questionados sobre haver mudança em relação a suas habilidades de compreensão dos conceitos teóricos que são trabalhados nas disciplinas que se relacionam à visita técnica cinco estudantes afirmam não ter havido nenhuma melhora, seis sentiram uma pequena melhora e 19 afirmam ter melhorado muito sua compreensão (Figura 2A).

Ainda em relação à associação entre teoria e prática na sequência quando foram questionados se houve alguma mudança em relação a suas habilidades de compreensão dos conceitos teóricos, apenas um aluno não respondeu. Os demais admitiram algum tipo de melhoria (Figura 2B).

A habilidade de interpretar é essencial para que o aluno consiga fazer comparações que é uma habilidade mais complexa. As visitas serviram como instrumento didático e uma ferramenta auxiliar na compreensão, na contextualização e na consolidação dos conteúdos ministrados em sala de aula.

Figura 2. Respostas fornecidas por alunos de um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas sobre (A) estabelecer alguma relação entre os conteúdos teóricos/científicos e (B) mudança em relação a suas habilidades de compreensão dos conceitos teóricos



Dessa forma conforme pontuado por Araújo; Quaresma (2014) a sala de aula traz as teorias acadêmicas, enquanto os espaços fora da escola trazem o conhecimento prático. A prática da visita guiada, vislumbra a necessidade da caracterização dos espaços não formais de aprendizagem na construção do conhecimento e do desenvolvimento dos alunos. Não foi possível saber se o motivo pelo qual alguns alunos não conseguirem fazer correlação entre a prática e os conteúdos estudados

foi devido à falta de interpretação dos conteúdos teóricos na ocasião em que foram introduzidos e trabalhados ou se por alguma falha na execução das atividades realizadas na viagem.

Sobre a contribuição da experiência na formação profissional, quatro estudantes responderam que pouco contribuiu e 26 que contribuiu muito (Figura 3A). Nenhum estudante admite a não contribuição da experiência em sua formação. Vale considerar o papel que a visita guiada e da visita técnica as quais são fundamentais para aquisição de saberes. A tarefa de educar exige saberes e práticas que se interagem em conhecimentos de cunho social, acadêmico-científico e técnico procedimental na formação do ser humano, a fim de prepará-lo para atuar em uma sociedade complexa (ARAÚJO; QUARESMA, 2014).

É a partir da observação do passo a passo no ambiente de trabalho durante o encontro com o universo profissional, que se oportuniza aos estudantes uma formação ampla ao observar a organização e a dinâmica de uma empresa em pleno funcionamento. Durante a visita ele pode perceber as contradições entre o mundo do trabalho e da academia e a difícil conciliação dos objetivos de ensino aprendizagem com os do tempo da produção vivida nas empresas (COSTA; ARAÚJO, 2012).

Sobre a possibilidade de conseguir reproduzir tal experiência com seus futuros alunos, apenas sete alunos admitiram que não estarem preparados para realizar a repetição de tal experiência (Figura 3B). Muitos métodos de ensino utilizados por professores iniciantes são repetições daquilo que vivenciaram durante sua formação. Métodos esses que foram utilizados por seus professores na academia, os quais consideraram como de maior eficiência ou fáceis de reproduzir.

De acordo com Nunes (2001) na prática pedagógica do professor iniciante aparecem alguns aspectos relacionados aos conhecimentos teóricos acadêmicos recebidos na formação e dificuldade em aplicá-los. Para Pimenta (1997) espera-se que a licenciatura desenvolva, nos alunos, conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem, permanentemente, irem construindo seus saberes e fazeres docentes, a partir das necessidades e desafios que o ensino, como prática social, lhes coloca no cotidiano.

Em relação à convivência, o diálogo e a troca de experiências com colegas, professores e demais profissionais, com os quais se relacionaram na viagem, apenas quatro afirmam que não conseguiram melhorar suas relações interpessoais (Figura 3C). A Visita Técnica também oportuniza ao discente conhecer novas pessoas, culturas, regiões, melhorar e aprimorar a sua visão holística, adquirir experiências e responsabilidades, e ainda lidar com as mais diversas situações, o que favorece

o crescimento nas relações interpessoais e profissionais que são vivenciadas ou estabelecidas e prepara-o para vida pessoal e profissional (SANTANA; GOMES, 2016).

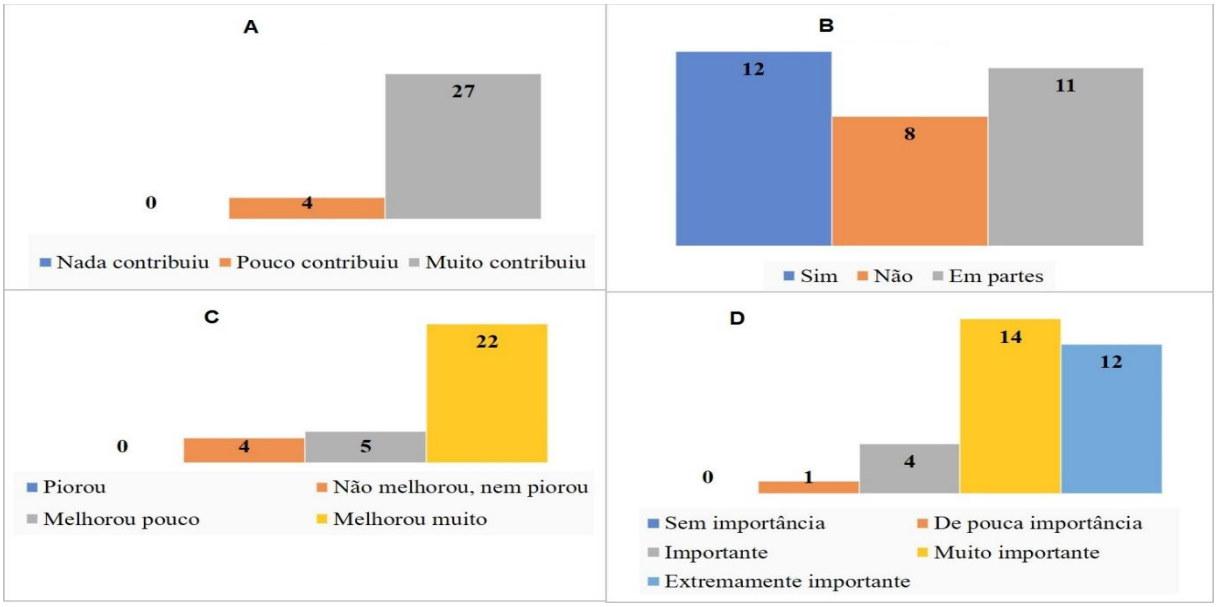
Atualmente, muitas instituições de ensino utilizam a estratégia pedagógica da visita técnica para agregar diversos valores na formação dos estudantes. Essa atividade permite explorar conteúdos diversos e armazená-los de forma rápida e com bom entendimento, motivando os alunos e possibilitando a interação destes com o meio social e produtivo. Pois dessa forma se promove a cidadania crítica e ética a partir do convívio social e da interligação entre as diversas disciplinas e saberes que constituem o ser humano de maneira singular e complexa com base na realidade a ser conhecida, contextualizada e problematizada (ARAÚJO; QUARESMA, 2014).

Em relação à visão holística adquirida e apenas um estudante considerou de pouca importância, quatro estudantes consideraram como importante, os demais consideraram como muito importante ou como extremamente importante (figura 3D).

A forma como as atividades foram desenvolvidas fez com que os alunos tivessem em contato com colegas de outras turmas, pois participaram das mesmas atividades alunos de três semestres diferentes, o que não é muito comum acontecer pois nem sempre suas atividades curriculares permitem que estabeleçam momentos em comum. Além disso as atividades realizadas proporcionaram o envolvimento de pessoas de outras áreas de atuação profissional.

De acordo com Araújo; Quaresma (2014) as visitas técnicas ampliam a visão de mundo dos alunos, promovem o relacionamento com a realidade social, na qual os alunos atribuem novos significados aos saberes adquiridos, desenvolvem novas experiências, aprimoram a capacidade de observação dos fatos e fenômenos e diversificam a forma de elaborar relatórios e produzir os registros e sínteses individuais ou coletivas da visita.

Figura 3. Respostas fornecidas por alunos de um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas sobre (A) contribuição na formação profissional; (B) reprodução em sala de aula; (C) suas relações interpessoais; e (D) visão holística da experiência do turismo pedagógico no Pantanal Sul



Nesse caso a visita técnica foi aliada a diversas atividades e que tornou a experiência mais pautada na interdisciplinaridade e na construção do saber proporcionado ao estudante a oportunidade de maior aproveitamento dos espaços e do ambiente disponíveis.

Nesse contexto viajar, conhecer pessoas e apreciar lugares possibilita ao aluno justamente o que é proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, a cidadania ativa que só se dá por meio da vivência que se tem com objeto de estudo. Conhecer os recursos naturais, a diversidade cultural ou os problemas do país somente através de contextualizações superficiais em sala de aula não caracteriza a cidadania ativa. Para intervir positivamente é preciso literalmente conhecer, in loco (NAKAMURA; MACHADO, 2012)

Quando questionados se o local visitado, as atividades desenvolvidas e as experiências adquiridas foram coerentes com as necessidades da formação do licenciado em Ciências Biológicas três estudantes consideraram adequado em partes e 28 consideram totalmente adequadas. Já em relação as expectativas dos estudantes seis tiveram suas expectativas pessoais parcialmente correspondidas e 25 totalmente correspondidas. Tais expectativas podem ter relação com as experiências já vivenciadas ou a ausência das mesmas, o que não significa que as atividades foram inadequadas e/ou insuficientes. Por isso é interessante que não sejam alimentadas falsas expectativas em relação ao que será vivenciado no turismo pedagógico, para que o estudante não venha a se frustrar a posteriori.

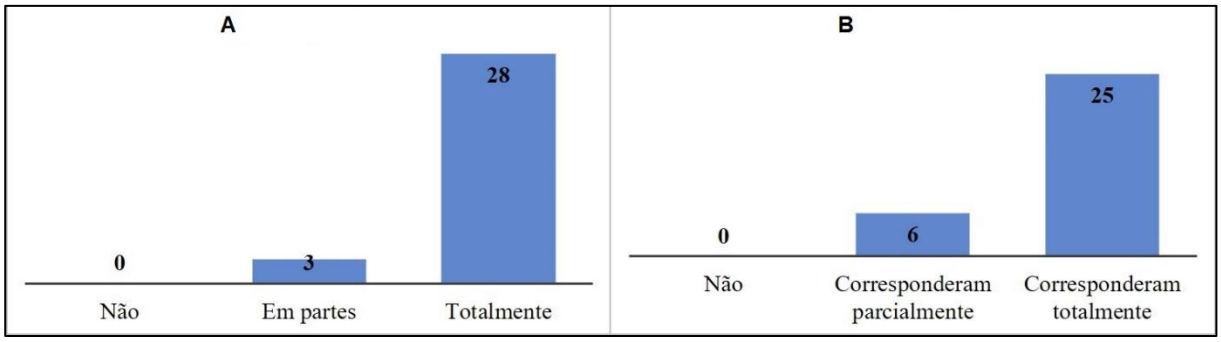


Figura 4. Respostas fornecidas por alunos de um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas sobre (A) coerência do local e das atividades; e (B) atendimento a suas expectativas na experiência do turismo pedagógico no Pantanal Sul.

De acordo com Rabelo (2014) geralmente é criada uma expectativa positiva em alguns alunos por saberem à priori que irão contatar com determinados objetos ou fatos, de forma a construírem o seu conhecimento e a criarem um sentido de responsabilidade no decorrer da atividade.

Nos dias atuais, o desafio que se impõe à educação brasileira, mais do que em qualquer outra época, é o diálogo e o desenvolvimento da capacidade argumentativa, a partir de ações competentes e criativas, das quais podem emanar mudanças significativas quanto ao processo formativo dos alunos (NAKAMURA; MACHADO, 2012).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Oferecer oportunidades para que os acadêmicos possam construir seu conhecimento é um dos grandes desafios da docência. Por isso utilizar mecanismos que facilitam a compreensão dos conceitos teóricos científicos é de extrema importância para que a aprendizagem seja efetiva na formação de professores que sejam capazes de ir além do que se trabalha em sala de aula.

Dessa forma o turismo pedagógico mostrou ser uma ferramenta relevante na formação holística do Licenciando em Ciências Biológicas pois através deste os estudantes conseguem estabelecer correlações entre a teoria e a prática em diferentes ambientes de trabalho, conseguem construir seu conhecimento e estabelecer relações sociais e profissionais que são partes fundamentais no perfil do profissional esperado no mundo atual.

Além disso o turismo pedagógico mostrou ser uma forma de se trabalhar a interdisciplinaridade, pois inclui a necessidade de se utilizar vários saberes diferentes. É importante que os alunos percebam que não se trata de uma viagem qualquer, mas se de uma oportunidade para construir seu conhecimento com base em situações reais de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, G. D; QUARESMA, A. G. **Visitas guiadas e visitas técnicas: Tecnologia de aprendizagem no contexto educacional**. Competência, v. 7, n. 2, jul. /dez. 2014. Disponível em: <http://seer.senacrs.com.br/index.php/RC/article/viewFile/175/196>. Acesso em: 05 jan. 2018

BRIGHENTI, J.; BIAVATTI, V. T.; SOUZA, T. R. de S. Metodologias de ensino-aprendizagem: uma abordagem sob a percepção dos alunos. **Revista GUAL,** v.8, n. 3, p. 281-304. Florianópolis, 2015.

COSTA, M. N. M. G; ARAÚJO, R. P. **A importância da visita técnica como recurso didático metodológico. Um relato na prática do IFSertão Pernambucano.** VII CONNEPI – Congresso Norte- Nordeste de Pesquisa e Inovação. Palmas, Tocantins, 2012.

DIESEL, A.; BALDEZ, A. L. S.; MARTINS, S. N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, v. 14, n. 1, p. 268-288. Lajeado/RS, 2017. **ensino de química**. 2016. Disponível em: <http://www.eneq2016.ufsc.br/anais/resumos/R0150-2.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 3. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

GOMES, G. de S. **As possibilidades do turismo pedagógico como estratégia facilitadores da aprendizagem em educação de jovens e adultos (EJA).** Dissertação (Mestrado Acadêmico em Turismo e Meio Ambiente) – Centro Universitário de Ciências Gerenciais -UNA. Belo Horizonte, 2009.

KINALSKI JÚNIOR, V.; TESTA, M. J.; NASCIMENTO, T. B.; ANDRADE NETO, M. A. **O impacto da visita técnica como recurso didático na formação inicial de professores de física e matemática.** VISICIT – Salão de iniciação científica e Inovação tecnológica. Bento Gonsalves 2016.

MATOS, F. de C. **Turismo Pedagógico: o estudo do meio como ferramenta fomentadora do currículo escolar.** Anais do VII Seminário de Pesquisa e Turismo do Mercosul - Turismo e Paisagem: relação complexa. Universidade de Caxias do Sul, 2012.

NAKAMURA, G. K. Y; MACHADO, A. B. **Turismo pedagógico e as possibilidades de ampliação de olhares: Roteiro pedagógico na cidade de Santo Inácio- PR.** Anais Eletrônico VI Mostra Interna de Trabalhos de Iniciação Científica. ISBN 978-85-8084-413-9 23 a 26 de outubro de 2012. Disponível em: <http://www.cesumar.br/prppge/pesquisa/mostras/vi_mostra/gleisy_kelly_yasuko_nakamura.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2018

NUNES, C. M. F. **Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira.** Educação & Sociedade, ano XXII, nº 74, abril/2001. p.27-41. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a03v2274.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2018.

OLIVEIRA, D. S. **Turismo pedagógico como instrumento do processo de ensino-aprendizagem: o caso da Escola Estadual Tristão de Barros – Currais Novos/RN.** Monografia (Bacharelado em Turismo) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, campus Currais Novos, 2016.

PAIVA, M. R. F.; PARENTE, J. R. F.; BRANDÃO, I. R.; QUEIROZ, A. H. B. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. **SANARE**, v. 15, n. 02, p.145-153. Sobral, 2016.

PIMENTA, S. G. **Formação de Professores-Saberes da docência e identidade do professor**. Nuances-Vol. III-Setembro de 1997. p.5-14. Disponível em: < https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1287224/mod_resource/content/1/Pimenta_Form%20de%20profs%20e%20saberes%20da%20docencia.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2018.

SANTANA, E. R; GOMES. F. **Visita técnica como prática pedagógica para o**
SANTOS, M.; NASCIMENTO, A. C. S.; REIS, G. K. T.; FORMENTINI, R. C. **Visita técnica: contribuindo na formação do profissional da Ciência da Informação.** 8° Congresso de Extensão Universitária da UNESP - ISSN 2176-9761, 2016.

SOUZA, C. F; FERREIRA, A. M. G; SILVA, C; CHAVES, F. F; SILVA, P. H. G. **O papel da visita técnica na educação profissional: Estudo de caso no Campus Araguatins do Instituto Federal do Tocantins.** 2012. Disponível em: <http://propi.ifto.edu.br/ocs/index.php/connepi/vii/paper/viewFile/3806/2732>. Acesso em: 08 jan. 2018.



INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA EM UMA ESCOLA ESTADUAL CARIRIENSE

Najara Laiane Freitas Mascarenhas, Universidade Regional do Cariri,
najaramascarenhas@hotmail.com
Ana Isabelle Rocha Amorim, Universidade Federal do Cariri,
annasamorim.aa@gmail.com
Ana Pedrina Freitas Mascarenhas, Universidade Federal da Paraíba,
anapedrinajp@hotmail.com

RESUMO

O objetivo do estudo é relatar a experiência didática vivenciada em uma unidade escolar da Rede Estadual de Ensino, aplicada aos alunos do Ensino Médio, a partir do projeto escolar Fest Línguas que, em sua produção e aplicação, contemplou aspectos voltados à diversidade cultural e a práticas cotidianas em relação aos países falantes da Língua Inglesa como língua nativa ou segunda língua, na intenção de contextualizar o ensino da mesma, oportunizando aos aprendizes possibilidades de articular o ensino-aprendizagem desta língua ao contexto no qual ela está inserida. Para tanto, foi construído sob a perspectiva da abordagem comunicativa dos alunos, propondo o uso de conteúdos significativos que promoveram experiências válidas de formação e crescimento intelectual do aprendiz, contemplando as etapas de processo de estudos e práticas pedagógicas, oferecendo a integralidade como eixo norteador para o alcance do desenvolvimento de habilidades e competências. As mudanças nas práticas em sala de aula referente à aprendizagem da Língua Inglesa estimularam o empenho e significação por parte dos discentes em suas atividades escolares em consonância com práticas que viabilizem o desenvolvimento das habilidades e competências conforme as exigências da BNCC. O desenvolvimento do conhecimento do aluno acerca dos conteúdos abordados nas disciplinas envolvidas permitiu aos mesmos vivenciarem práticas contextualizadas das habilidades linguísticas da língua inglesa respeitando suas heterogeneidades e aplicando-as dentro dos aspectos socioculturais.

PALAVRAS – CHAVE: Ensino; Interdisciplinaridade; Língua Inglesa.

1 INTRODUÇÃO

A língua inglesa é facilmente observada no dia-a-dia, em produtos, lojas, televisão, internet, tendo se tornado um elo entre países há um bom tempo. Levando em consideração sua importância,

o ensino da língua inglesa faz parte da grade curricular nas escolas públicas e particulares no que se refere à educação básica e ensino regular, tendo como ponto fundamental a ampliação da comunicação entre as pessoas em um tempo de globalização e de interação social constante e imediata.

O ensino da língua inglesa nas escolas públicas pode ser voltado para a possibilidade de aumentar as perspectivas profissionais e culturais de um cidadão, visando ofertar aos alunos competência comunicativa para o seu desenvolvimento, implicando no uso de teorias de ensino e aprendizagem do inglês. (DAVID, 2017)

Considerando a singularidade do ensino da língua inglesa, é necessário o docente e a escola promoverem ações de oferta para o alcance da aprendizagem do aluno implicando em noções e funções linguísticas, no uso apropriado das expressões, nas diversas situações comunicativas e de interlocutores, trabalhando a teoria atual de ensino e aprendizagem do inglês para um enfoque comunicativo.

Assim, este artigo tem como enfoque apresentar o relato de experiência de um projeto que foi realizado na Escola Estadual Joaquim Valdevino de Brito, situada no distrito de Ponta da Serra, Crato-CE. Sendo um projeto de natureza interdisciplinar com duração de aproximadamente cinco meses, o tempo equivalente a dois bimestres letivos, tendo iniciado em março de 2019 com encerramento em agosto de 2019.

Diante disso, o objeto central deste trabalho se concentra em descrever e analisar como foi a relação de ensino-aprendizagem da língua inglesa pelos alunos no contexto das escolas públicas, a partir de meios lúdicos e significativos.

1.1 Objetivos específicos

Demonstrar a possibilidade do uso das metodologias ativas nas aulas de linguagem através da estratégia de ensino aula expositiva, dialogada, prática e lúdica na perspectiva da interdisciplinaridade observando um maior empenho e significação por parte dos discentes em suas atividades escolares.

1.2 Objetivos gerais

- Mostrar o uso da língua inglesa em situações significativas, não se limitando ao exercício de estruturas lingüísticas descontextualizadas;

- Referir o aluno como integrante da sociedade e participante ativo do mundo a partir do uso da língua inglesa;

- Inferir o desenvolvimento dos elementos discursivos: leitura, oralidade e escrita.

2 METODOLOGIA

O Projeto desenvolvido foi construído sob a perspectiva da abordagem comunicativa dos alunos. Tal abordagem propõe o uso de conteúdos significativos que promovam experiências válidas de formação e crescimento intelectual do aprendiz. (MADEIRA, 2008)

Todo o projeto objetiva, em sua produção e aplicação, contemplar aspectos voltados à diversidade cultural em relação aos países falantes da Língua Inglesa como língua nativa, segunda língua ou língua estrangeira, na intenção de contextualizar o ensino da mesma, oportunizando aos aprendizes possibilidades de articular o ensino-aprendizagem desta língua ao contexto em que ela está inserida.

Nesse sentido, o aluno foi levado a entender a importância do aprendizado da Língua Inglesa para sua inserção no mundo globalizado, uma vez que ela não se apresenta mais vinculada apenas à cultura de seus falantes nativos, mas reflete a cultura de cada país que a utiliza como forma de comunicação internacional, atrelada ao propósito de atribuir maior sentido ao ensino-aprendizagem da língua inglesa relacionando a contextos de estreita relação com a identidade dos educandos e sua atuação no mundo. (PRADO, 2015)

A escola, campo da pesquisa, foi contemplada com o Programa Jovem de Futuro vinculado ao governo estadual, sendo assim, o projeto foi inserido no plano de ação. Dessa forma, ao professor foi possibilitada a oportunidade de um ensino lúdico, e aos alunos, possibilitada a oportunidade de aprender na prática o conhecimento adquirido na teoria. O projeto contempla a oferta de oficinas de inglês, oficinas de matemática e aulas interligadas para todos os alunos do Ensino Médio, ministrados pelos próprios professores da instituição.

Houve também a elaboração e produção de materiais, que foram utilizados na culminância, pelo aluno, permitindo sua participação no processo e inserindo-os na construção do projeto. Busca-se, assim, uma mudança de foco na prática pedagógica: tradicionalmente centrada no professor,

detentor do método e do saber para, a partir do projeto, centrada no aluno, seus interesses e motivações, em uma perspectiva de co-participação e integração de conhecimentos.

Para tanto, foi proporcionado aos alunos do Ensino Médio o contato e aprendizado da Língua Inglesa de forma lúdica e significativa, considerando a relevância da aprendizagem de uma língua estrangeira para a formação do aluno desde as séries iniciais.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

A Escola Joaquim Valdevino de Brito tem como concepção norteadora de ensino aprendizagem, além da formação técnica, a formação integral que possibilite ao aluno ser agente transformador de sua realidade, corroborando com as concepções dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) presentes em Brasil, Secretaria de Educação Fundamental (1998), e também às concepções de Freire (1997).

Assim, uma das justificativas para a realização do projeto de extensão foi a possibilidade de desenvolver o protagonismo estudantil, dando-lhes a oportunidade de motivar-se e de perceber a essência do aprendizado em foco. Neste sentido, o projeto contribui para a aprendizagem, significativa, sócio-cultural e linguística não só do aluno, mas da comunidade escolar.

Valoriza-se nessa experiência a interdisciplinaridade do ensino aprendizado da Língua Inglesa por permitir ao aluno refletir e interagir com outras áreas do conhecimento, sendo assim abordado não apenas o aspecto linguístico, mas também a prática social: aspectos culturais, profissionais, tecnológicos e científicos fazem parte do ensino aprendizagem dos fenômenos sociais, isso se dá a partir do momento em que são necessárias as oficinas de história, geografia, matemática, inglês e oralidade. (THIESEN, 2008)

A formação de um cidadão crítico, reflexivo e participante em sua comunidade e realidade, ocorre através da perspectiva do compartilhamento de experiências, sendo as atividades gerenciadas pelos alunos com a orientação dos professores. (CHIARELLA, 2015) A aprendizagem de uma língua estrangeira para a formação do aluno, dentro de uma perspectiva interdisciplinar e na tentativa de mostrar ao aluno que o estudo da língua inglesa trespassa as provas avaliativas ou o ato de traduzir palavras.

Essa experiência mostra a grande importância da prática quando pensamos no perfil dos estudantes do distrito no qual foi aplicado o projeto, que ainda acreditam que o estudo de uma língua estrangeira se restringe apenas àqueles que têm uma perspectiva de uma viagem internacional para

qualquer fim, quando na verdade, a globalização já mudou essa realidade, cabendo à equipe de docentes motivar e estimular o corpo discente a aprender e a buscar o conhecimento para enriquecimento intelectual próprio. Para Vygotsky (2003), o professor é visto como um mediador, pois o ser humano está em constante desenvolvimento mental e todas as suas relações são conquistadas pela mediação.

Pretende-se a formação de um aluno protagonista, crítico e reflexivo acerca das relações das línguas com o mundo profissional e globalizado, valorizando-se a integração das competências profissional e cidadã pelo uso do idioma. Ao pensarmos em ampliação e aprimoramento da competência linguístico-cultural e no desenvolvimento das habilidades de reflexão crítica acerca dos fenômenos linguísticos, pensamos em proporcionar aos alunos discussões e reflexões sobre a língua inglesa como língua global e sobre o imperialismo linguístico.

3.1 METODOLOGIA PROPOSTA

Na década de 1980, o psicólogo Howard Gardner trouxe em seus estudos a teoria das inteligências múltiplas quais sejam: linguístico, lógico-matemático, intrapessoal, interpessoal, corporal-sinestésico, espacial e musical. Dentro desse universo, foram necessárias várias formas de abordagens na aprendizagem dos alunos, respeitando e explorando os vários tipos de inteligência e particularidade dos mesmos. (FERRARI, 2008)

Para fazer uso das inteligências múltiplas, o professor deve empregar oportunidades de aprendizagem significativa, construindo conexões no aprendizado, considerando a bagagem intelectual do aluno e sua necessidade de aprendizado. (ANTUNES, 2002)

A metodologia caracterizada como Construtivista defende que o conhecimento é construído pela própria pessoa, tendo o professor como mediador, dando aos alunos uma aprendizagem com autonomia. As escolas que adotam a pedagogia criada por Paulo Freire consideraram os aspectos sociais, humanos e culturais de cada aluno para ensinar, resultando em no conhecimento, que pode transformar as pessoas que consequentemente transformam o mundo. Dentro desses aspectos metodológicos houve oficinas de língua inglesa, de matemática, de história, de geografia e de oralidade.

Primeiramente, precisa-se entender como é a culminância do projeto. Foi escolhido um dia letivo para simulação de um shopping mall, no qual cada turma em suas respectivas salas teria que vender um produto a sua livre escolha (muitos alunos optaram por lanches, acessórios, material escolar, etc) ou um serviço (fotografias, conselhos, massagens, penteados, etc). Para a negociação foi

criada uma moeda fictícia, confeccionada pela própria instituição, chamado de JVB. Cada aluno adquiriu seu dinheiro de maneira proporcional as notas de seu boletim escolar, e o valor pôde ser sacado durante uma semana em uma sala que foi decorada e chamada de JVB Bank. O valor do dinheiro estava constantemente sofrendo alterações, para simular as bolsas de valores e a cotação do dólar.

Foram estabelecidas algumas regras para essa semana: qualquer transação ou negociação deveria ser feita em língua inglesa (para isso, a alguns alunos foi designada a função de fiscal), não poderiam usar calculadoras, poderiam fazer até três saques, qualquer ornamentação teria que ser feito na língua inglesa. A princípio foi feito levantamento do vocabulário necessário para quem almeja fazer uma viagem para um país que não tenha o português como língua oficial, levando em consideração que os países que não têm o inglês como sua língua materna, mas que a utiliza como segunda opção, então as palavras.

As expressões relacionadas foram: conversas em restaurantes, números, alimentos (um pouco de cada grupo alimentar), transações bancárias, cores, wh-question, tempos verbais, direções (esquerda, direita, norte, sul, etc). Nas oficinas de história, foi explicado como funcionam as bolsas de valores e suas origens em duas aulas.

Na oficina de geografia, o estudo sobre a globalização foi pertinente levando em consideração os aspectos econômicos, político, social, cultural e religioso. Essa aconteceu em quatro aulas dando oportunidade de perceber que alguns dos aspectos citados dos países desenvolvidos com a língua inglesa como a materna, um percentual de cada um está enraizado em sua cultura.

As oficinas de matemática aconteceram em oito aulas de maneira direta e durante as aulas cotidianas os alunos também tinham a oportunidade de tirarem suas dúvidas. Nessa última oficina, foi abordado as quatro operações, pois apesar de ser Ensino Médio, infelizmente a realidade ainda é agravante nas escolas públicas no que toca o aprendizado. O número de alunos que chegam ao Ensino Médio com um déficit de aprendizagem é preocupante. Além desse tema, também foi abordado cálculos financeiros, juros simples e compostos, regra de três, percentual e problemas envolvendo todo esse conteúdo.

Todos os alunos do ensino médio poderiam se inscrever em todas as oficinas. Para o cargo de bancário, aquele que seria designado a trabalhar no banco, tinha que cumprir requisitos como participar de todas as oficinas de matemática e fazer cálculos básicos. Dessa forma, o aluno sairia da zona de conforto, e aumentaria o raciocínio lógico. O cargo de bancário foi um dos mais cobiçados no evento pelos alunos, demonstrando motivação despertada neles pelo aprendizado do conteúdo.

No banco, também era cobrado taxas de juros pelas transações, já que esta é a realidade do dia a dia. Muitos alunos ficavam bem espantados com a desvalorização de seus pontos (que seria o Real, por exemplo) quando iam trocar pelo JVB (que seria na realidade uma moeda como o Dólar ou o Euro, por exemplo), mas mais uma vez é uma realidade existente, vendo a moeda nacional ser quatro, cinco ou seis vezes aproximadamente menos valorizada que outros.

Na oficina de oralidade, realizada em um único encontro, foi abordada a forma de comunicação com os clientes para uma venda efetiva do produto.

O dinheiro arrecadado de cada sala foi transformado novamente em pontos, divididos por igual para todos da mesma sala e teriam o direito de usar em até três matérias que sentissem necessidade, porém era intransferível. Foi uma maneira de estimular os alunos a serem presentes e se motivarem a participar de todas as etapas desde o início, já que a culminância foi apenas a aplicação na prática de seus pontos.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados alcançados a partir da proposta do projeto contemplam:

- Ampliação e aprimoramento da competência linguístico-cultural e sócio-política dos alunos da Escola Joaquim Valdevino de Brito na disciplina de Língua Inglesa e Matemática como focos principais.

- Aprendizagem da Língua Inglesa por alunos do Ensino Médio possibilitando-lhes contato com a língua em um período de suas vidas propício a aprender uma língua estrangeira;

- Aprendizagem mais efetiva e significativa da Língua Inglesa por meio de atividades lúdicas;

- Maior habilidade de reflexão e de senso crítico, por parte dos alunos, acerca das relações das línguas com o mundo, de modo a fortalecer sua competência cidadã, quebrando assim barreiras imaginárias ao pensar que apenas alunos de classe média ou alta, alunos de escolas particulares ou pessoas que têm a pretensão de fazer uma viagem internacional que precisam ser detentoras da língua inglesa.

- Maior participação e autonomia por parte do corpo discente na construção do conhecimento e no seu próprio processo de aprendizagem;

- Inserção do professor na produção de aulas dinâmicas e interdisciplinares, voltadas para a realidade do seu aluno.

- Fortalecimento da comunidade escolar.

Percebemos a importância do papel do núcleo gestor em apoiar e orientar, dando suporte nas etapas do processo, facilitando o processo de planejar, interdisciplinarizar e executar um projeto como esse. Assim, caracteriza-se como um processo mais demorado e que exige dedicação por parte dos professores e gestão escolar. Neste sentido, o trabalho interdisciplinar, o qual, no caso dessa experiência, além do trabalho específico com a Língua Inglesa, trabalha- se na prática com questões da Língua Portuguesa, Raciocínio Lógico, Geografia, Artes, entre outros torna-se importante, aliada a etapa de divulgação do projeto, pois, não era bem o que os alunos esperavam de um evento de língua estrangeira, onde tradicionalmente se trabalha a cultura com danças e comidas tradicionais e músicas de países falantes da língua inglesa.

Os alunos vivenciaram a importância de inovar, de se abrir para o novo. Todas as etapas executadas resultaram e vêm resultando positivamente no que diz respeito à mudança de atitude e de percepção em relação à pesquisa, à língua inglesa e à prática pedagógica. Os alunos relataram estar motivados a aprender e a progredir enquanto aluno protagonista e extrair da língua inglesa não apenas sua estrutura gramatical ou morfológica, mas também pelo seu aspecto cultural e sócio-político. Neste sentido, alguns dos resultados esperados foram alcançados, entre eles:

- A habilidade de reflexão e de senso crítico acerca de questões da língua estrangeira em relação ao mundo a partir das situações hipotéticas.

- Os alunos relatam maior aprendizagem em todas as disciplinas por terem que estudar e tentar alcançar a nota máxima e assim conseguirem uma boa quantia de JVBs. Relatam inclusive que, a aprendizagem foi mais efetiva e significativa por meio de atividades lúdicas.

- Os professores tiveram a oportunidade de trazer aulas interdisciplinares e mais atraentes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse projeto surgiu da necessidade de mostrar aos alunos a essência da língua inglesa, descentralizando o ensino baseado apenas em sua estrutura gramatical para o processo de aprendizagem, interdisciplinando-a com as demais na medida do possível para dinamizar a metodologia de ensino dessa disciplina.

O caráter interdisciplinar motivou os alunos a investirem em seus estudos, podendo ser considerado melhores notas para assim terem mais JVBs[1] para comprar no dia da culminância; saber calcular para raciocinar o melhor momento de trocar seus pontos com as melhores taxas de juros; a interação social; o espírito empreendedor, muitos alunos conseguiram quebrar a barreira da timidez

para falar uma língua que não é a sua materna; o estímulo da criatividade para a confecção das lojas e do banco; o caráter e honestidade dos fiscais. Enfim, muitas áreas sócioemocionais puderam ser trabalhadas em todo o processo de aplicabilidade desse projeto.

Dessa maneira os alunos puderam perceber de maneira lúdica que esse idioma está presente, ainda que muitas vezes imperceptível, desde pequenas expressões a estilos de vida.

O desenvolvimento do conhecimento do aluno acerca dos conteúdos abordados nas disciplinas envolvidas permitiu aos mesmos vivenciarem práticas contextualizadas das habilidades linguísticas da língua inglesa respeitando suas heterogeneidades e aplicando-as dentro dos aspectos socioculturais.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso; **Como Transformar Informação em Conhecimento**, 2ª ed. Petrópolis-RJ, Editora Vozes, Fascículo 2. na sala de aula, 2002.

CHIARELLA, Tatiana et al . A Pedagogia de Paulo Freire e o Processo Ensino-Aprendizagem na Educação Médica. **Rev. bras. educ. med.**, Rio de Janeiro , v. 39, n. 3, p. 418-425, Sept. 2015 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022015000300418&lng=en&nrm=iso>. access on 26 July 2020. https://doi.org/10.1590/1981-52712015v39n3e02062014.

DAVID, R. S. **O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA EM ESCOLAS PÚBLICAS**: O REAL E O IDEAL. Ver. Pedagogia em ação. 2017. Disponível em: http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/13741. Acesso em: 05 jun 2020.

FERRARI, Márcio. **Howard Gardner, o cientista das inteligências múltiplas**. S. Paulo, Revista Nova Escola Gestão Escolar, editora Abril, Publicado em Especial Grandes Pensadores, OUT. 2008 . 5p. , Disponível em: http://www.revistaescola.abril.com.br/historia/pratica-pedagogica/cientista-inteligencias-multiplas-423312.shtm Acesso em 04 Jun. 2020.

MADEIRA, F. O sistema de crenças do aprendiz brasileiro de inglês: fatores que influenciam na construção de crenças. **Trab. linguist. apl.**, Campinas , v. 47, n. 1, p. 119-129, June 2008 . Available from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132008000100007&lng=en&nrm=iso. access on 22 July 2020. https://doi.org/10.1590/S0103-18132008000100007.

PRADO, NC. **O uso do inglês em contexto comercial no Brasil e em Portugal**: questões linguísticas e culturais [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015, 399 p. ISBN 978-85-7983-654-1. Available from: doi: 10.7476/9788579836541. Also available in ePUB from: http://books.scielo.org/staff/book/id/rxwst/attachs/9788579836541.epub.

THIESEN, Juares da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro , v. 13, n. 39, p. 545-554, Dec. 2008 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000300010&lng=en&nrm=iso>. access on 22 Jun 2020. https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000300010.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.



TORMENTOS DA RAZÃO: A SOBERANIA DO SUPEREU NA NARRATIVA DOSTOIEVSKIANA

ASSIS, Guilherme Ewerton Alves
Universidade Federal da Paraíba
guilherme.ewerton@academico.ufpb.br

RODRIGUES, Hermano de França
Universidade Federal da Paraíba (PPGL)
hermanorgs@gmail.com

RESUMO

Pode-se dizer, com base nos registros históricos, que a criminalidade recebeu inúmeras vestes (das mais complacentes às mais violentas), no tocante à natureza das punições dirigidas aos algozes. Não à toa, as civilizações ocidentais, herdeiras da incisiva "Lei de Talião", percorreram os caminhos da dor, da tortura e da morte, como estratagema para a manutenção da ordem e do controle sobre os sujeitos. Na Idade Antiga, por exemplo, as prisões tornaram-se locais insalubres, de onde ecoavam os gritos da loucura, do abandono e do desespero. O período mediévico, por sua vez, impregnou-se, delirantemente, do sangue de homens e mulheres, mortos por serem considerados agentes de satã. Em terras tupiniquins, em pleno auge do empreendimento colonial, era permitido pela Coroa Portuguesa que mulheres fossem assassinadas por seus cônjuges, fato bem mimetizado, dadas as particularidades temporais, na célebre obra *Gabriela, cravo e canela* (1958), de Jorge Amado. A Literatura é um compêndio de histórias, no mínimo, interessantes sobre o comportamento humano, frente aos seus desejos mais abjetos. Eis o caso do romance *Crime e Castigo* (1866), cuja diegese nos confronta com as manobras superegoicas do protagonista, que se vê impedido, por si mesmo, de libertar-se dos pensamentos que delatam, com ferocidade, o crime que cometera. Nosso estudo, alicerçado nos constructos epistemológicos da psicanálise de veios freudianos, pretende dissecar o discurso que envolve Raskólnikov, numa tentativa de compreender sua afetação psicológica, marcada pela atuação de um superego titânico, que o impele ao desmoronamento físico e subjetivo.

Palavras-chave: Crime e Castigo. Psicanálise. Punição. Superego.

1. INTRODUÇÃO

Contextualmente, a obra *Crime e Castigo* (1866), de Fiódor Dostoiévski, apresenta o drama do protagonista Rakólnikov. Sobre ele, pode-se inferir, a partir da leitura da obra, que é de uma família muito pobre, todavia se preocupava com os estudos dos filhos, uma vez que Ródion (apelido de Raskólnikov) consegue entrar na faculdade – mesmo que ele venha abandoná-la ulteriormente, devido a precária situação financeira. Essa saída acelerou ainda mais o processo de miserabilidade de Ródion, visto que ele não consegue mais emprego, pois não tem mais roupas para se vestir e nem comida para se alimentar.

Portanto, Raskólnikov, devido a essas adversidades em sua vida adulta e, instigado, certamente, por experiências em sua idade tenra, cometeu um crime. Apesar da obra orbitar em torno de um assassinato, é substancial a prevalência do *castigo* – sendo físico ou psicológico – como foco principal no romance.

Contudo, preliminarmente, antes de adentrar no universo punitivo dostoievskiano, plasmado na obra *Crime e Castigo* (1866), faz-se necessário, por questões didáticas, apresentar um breviário das punições e formas coercitivas que se fizeram presentes ao longo dos séculos, relacionando-as com as diretrizes penais-legais, morais, religiosas e, substancialmente, psicológicas de cada época tratada.

De acordo com estudos histórico-culturais, pode-se afirmar que, desde os primórdios, as forças corretivas impostas pelas convenções sociais, pelos reis, pelo Estado e pela religião, foram fulcrais para o estabelecimento de princípios e regras, as quais transpassaram várias eras; todavia, apesar da tendência do ser humano a formular leis e impor padrões de comportamento, houve uma flutuação e transitoriedade no que diz respeito ao *corpus* (forma) e ao *status* (função) de cada uma delas.

Será feita, doravante, uma análise dos possíveis motivos e fontes impulsionadoras que levaram Raskólnikov a cometer um assassinato brutal e, posteriormente, as causas do desenvolvimento de sentimentos de culpa e remorso ulteriores ao crime, deixando-o com pensamentos complexos e paranoicos.

Para tanto, haverá uma abordagem da construção psicológica de Raskólnikov, por um viés psicanalítico de veios freudianos – buscando entender e pontuar traços do seu superego enrijecido

– em paralelo com as noções foucaultianas do que concerne ao panoptismo interior, acarretando, assim, numa fragmentação física e subjetiva do célebre protagonista.

2. CONTEXTO HISTÓRICO-FILOSÓFICO DAS PUNIÇÕES E SEUS EFEITOS SUBJETIVOS

Há aproximadamente 5 mil anos, os seres humanos começaram a se desenvolver cultural e politicamente em sociedades complexas. Em 1780 a.C, durante o governo de Hamurabi – um dos principais reis da Mesopotâmia –, devido as suas conquistas territoriais, sentiu a necessidade de elaborar instrumentos para garantir a segurança e perpetuidade do seu governo. Sendo assim, ele criou um Código de Leis, na Babilônia, baseado na Lei do Talião ("olho por olho, dente por dente") – o mais antigo código jurídico conhecido da história. Segundo Hamurabi, usando uma justificativa religiosa e moral, ele seria um enviado dos deuses para garantir a justiça e a satisfação dos seus súditos: "Como Marduk me enviou para governar os homens e proteger o direito dos povos, assim realizarei o direito e a justiça e procurarei a felicidade dos súditos" (CATHREIN, 1941, p. 162).

Essas leis, por sua vez, eram severas com tendências à decepações e execuções. Porém, esse famoso código de leis, apesar de não ser seguido à risca na época, foi fundamental para a construção de um Estado unificado na Babilônia e, além disso, refletiu em tradições, dogmas e mandamentos hebraicos que perpetuam até os dias hodiernos.

Já na Grécia Antiga, Sócrates, um dos principais pensadores gregos, responsável pelo afastamento dos estudos filosóficos da *Arquè* (origem) – postulado pelos pré-socráticos – e, pela aproximação da antropologia, foi preso e condenado à morte por, segundo o governo da época, corromper os jovens e introduzir deuses falsos: "(...)Sócrates é culpado do crime de não reconhecer os deuses reconhecidos pelo Estado e de introduzir divindades novas; ele é ainda culpado de corromper a juventude. Castigo pedido: a morte" (BRUN, 1994, p. 37).

Logo, havia uma proibição feita pelo governo da cidade-estado e pelas autoridades da época frente às pessoas que infringiam às leis. Tendo em vista isso, o promotor Cléber Masson, em seu livro *Direito Penal: Esquematizado* (2017), retoma as noções freudianas sobre totem e tabu, relacionando-as com a forma de justiça na Grécia e o seu vínculo com as divindades:

> (...) Os totens assumiam as mais variadas formas de animais, vegetais ou qualquer outro objeto considerado ancestral ou símbolo de uma coletividade, caracterizando-se como seu protetor e objetos de tabus e deveres particulares(...)o tabu consistia na proibição dos

> profanos de se relacionarem com pessoas, objetivos ou lugares determinados, ou dele se aproximarem, em virtude do caráter sagrado que possuíam, e a sua violação acarretava ao culpado ou ao seu grupo o castigo da divindade (MASSON, 2017, p.74).

Pode-se afirmar, portanto, que esse imaginário punitivo das cidades-estados é reflexo de um ideal mítico e fabuloso do imaginário politeísta da época, visto que, na mitologia grega, houve várias formas de castigo para quem desrespeitasse as divindades, os reis ou os heróis – o labirinto no qual o Minotauro foi preso e o devorar perpétuo do fígado de Prometeu, são exemplos emblemáticos.

Na Idade Média, no que concerne às formas de penalidade, estas eram vinculadas ao arbítrio do Estado, visceralmente ligado aos preceitos e ordens da Igreja mediévica, sem a cogitação de defesa ou julgamento do indivíduo condenado. Logo, houve o desenvolvimento de inúmeras formas de torturas, visando obter confissões dos considerados "hereges" – pessoas que não seguiam os padrões impostos pelo governo teocrático da época. O castigo que levava à pena de morte, segundo os ideais da época, era considerado uma forma de expiação pelos erros que o "pecador" cometera em vida.

À vista disso, nesse período não havia um projeto arquitetônico prisional, que objetivasse a punição por restrição, portanto, as diversas formas de castigar ocorriam em variados locais, até mesmo insalubres, das cidades ou dos feudos. Logo, sob o pretexto do Santo Ofício, a Igreja colocou, em marcha, o plano Inquisitivo para a perseguição dos infiéis e salvação de suas almas, mesmo que, para tanto, a morte lhes fosse imposta.

Entretanto, com o fim da Idade Média e, o início do Renascimento, houve um fortalecimento do mercantilismo. Ocorreu, então, a formação das monarquias nacionais, bem como a supremacia do Estado, embasada, sobretudo, nos filósofos contratualistas: Hobbes, Locke e Rosseau, que defendiam o jusnaturalismo. Logo, pode-se afirmar que havia uma autoridade soberana centrada no Estado e o Estado era o rei, como o Leviatã hobbesiano, o qual tinha direito de punir sem justificativa qualquer ser humano, mesmo que esse não tivesse cometido nenhum crime, objetivando expô-lo em público como uma peça de teatro sangrenta. Acerca disso, Foucault discorre em *Vigiar e Punir* (1975), logo no início da obra, abordando sobre a "súplica", visto que que o suplício (punição corporal seguida de intensa dor física e humilhação) era constante nos Estados absolutistas. A dor do sujeito condenado acabava por se transformar em um verdadeiro espetáculo que os próprios reis ofereciam aos súditos:

> Damiens fora condenado, em 2 de março de 1757, a «fazer confissão pública [amende honorable] diante da porta principal da Igreja de Paris», aonde devia ser levado e conduzido numa «carroça, nu, em camisa, segurando uma tocha de cera acesa com um peso de duas libras»; em seguida, «na dita carroça, na praça de Grève, e num cadafalso que aí será erguido, atenazado nos mamilos, braços, coxas e barrigas das pernas, a sua mão direita segurando a faca com que cometeu o dito parricídio, queimada com enxofre a arder. (FOUCAULT, 2013, p. 14).

Todavia, cerca de três séculos depois, houve um enfraquecimento dessas formas brutais de punição. Assim, Foucault defende que esses métodos eram um tanto frágeis, pois, muitos condenados resistiam às torturas e suplicavam. Consequentemente, a população começava a apoiar o condenado e ser contra o carrasco, o qual representava a figura do próprio rei.

Posteriormente, influenciados pelos ideais iluministas, houve um massivo investimento na construção de prisões públicas, sobre as quais Foucault também disserta: "Estes métodos que permitem o controlo minucioso das operações do corpo, que asseguram a sujeição constante das suas forças e que lhes impõem uma relação de docilidade, podem ser designados por «disciplinas»" (FOUCAULT, 2013, p. 117).

O expansionismo lusitano no século XV abarcou várias manobras penais-legais que eram impostas em suas colônias. Então, os donatários e os capitães das capitanias-hereditárias tinham amplos poderes; eram, inclusive, semelhantes aos senhores-feudais da Idade Média. Logo, eles eram inflexíveis, autoritários e, certamente, foram influenciados pelas leis da coroa portuguesa:

> (...) a presença da pena de morte na legislação portuguesa (especialmente no Livro V das Ordenações Filipinas) tinha uma aplicação comedida, restrita a reis dos quais se exigia que fossem pios e misericordiosos e estava condicionada à lógica judicial de um absolutista político de inspiração tomista: A dureza da pena prevista no texto da lei combinava-se com a temperança do perdão régio, que fazia parte do processo de dominação e submissão política. A pena de morte visava predominantemente produzir efeitos inibidores – repressivos dissuasórios. A sua aplicação, contudo, incidia mais sobre os crimes de lesa – majestade; vale dizer crimes políticos. Não nos esqueçamos da punição com pena de morte dos cabeças de rebeliões anticolonialistas no Brasil: Tiradentes, enforcado e esquartejado por participação na Conjuração Mineira, em fins do século XVIII; padre Roma, fuzilado aos olhos de seus filhos (...) (NEDER, 2009, p. 80-81).

Vale salientar, outrossim, que durante o Brasil Império, após a independência, em 1824 foi estabelecida a primeira constituição brasileira, contudo, a mesma era bastante restritiva, com amplos poderes para o imperador e não houve a abolição da escravatura. Inclusive, as primeiras constituições não eram democráticas e continuaram várias segregações sexuais, sociais e econômicas. Fato comprovado na obra clássica *Gabriela, cravo e canela* (1958), de Jorge Amado, na qual o fazendeiro Jesuíno Mendonça flagra a esposa, dona Sinhazinha, na cama com o Osmundo Pimentel

e, após isso, executa os dois a tiros; situações como essas eram penal e moralmente legais, pois eram sinônimo de defesa da honra do marido.

2.1 Uma visão psicanalítica preliminar

Tendo em vista esse pequeno quadro do sistema punitivo apresentado até agora, é fundamental tanger alguns tópicos cruciais da psicanálise para, posteriormente, abordá-los na obra *Crime e Castigo* (1866), de Fiódor Dostoiévski, contudo, com ênfase em abordagens freudianas do que concerne ao superego, bem como um paralelo com a visão panóptica de Foucault.

Freud, em *O mal-estar na civilização* (1930), adota uma vertente de que o ser humano tem predisposição natural, original e germinal à maldade: "Mas a esse programa da cultura se opõe o instinto natural de agressão dos seres humanos, a hostilidade de um contra todos e de todos contra um (...)" (FREUD, 2010, p. 58).

Pode-se perceber que o posicionamento de Freud é um tanto hobbesiano, uma vez que ambos defendem que, no primitivismo, o homem é mau por natureza, uma "guerra de todos contra todos". Contudo, para Freud, essa "guerra de todos contra todos" de Hobbes, seria equivalente, ao embate entre as pulsões de vida (*Eros*), que contempla a libido (a energia empregada na manutenção da vida), e as pulsões de morte (*Thanatos*), que busca o isolamento, a estagnação e a morte. Segundo Freud, as crianças já nascem com uma tendência natural a tentar reduzir a ansiedade que é causada pelo conflito entre as pulsões de vida e as pulsões de morte. Apesar disso, há vida no psiquismo graças a esses conflitos permanentes entre essas duas pulsões.

Freud dividiu o aparelho psíquico em três dimensões: *Isso*, *Ego* e o *Superego*. O *Isso*, por sua vez, é a estrutura original da personalidade, ou seja, uma instância germinal, sendo ele: caótico, desorganizado, sem forma e todo o seu conteúdo é inconsciente. O *Id*, como também pode ser chamado, busca a liberação constante de energia e não leva em consideração valores ou ética, pois ele não tem contato com a realidade externa.

Já o Ego, no que lhe diz respeito, é proveniente do *Isso*, e se desenvolve na medida em que o bebê vai tomando consciência da própria identidade. O Ego tem por função atender e, ao mesmo tempo, aplacar as exigências do *Isso*, mantendo, assim, a segurança e a sanidade da psique. O Eu, como também pode ser nomeado, é lógico, racional, consegue ter contato com a realidade, extrai sua energia do *inconsciente* e averigua as vontades desenfreadas do "isso".

Por fim, o Superego é como um juiz das ações do Ego. É no Supereu, como também é chamado, que residem os códigos de conduta, normas morais e inibições. Tais ideais, de acordo com

Melanie Klein, são introjetados pelo bebê a partir dos pais. Ele é responsável pelo sentimento de culpa ou inferioridade pelos nossos comportamentos desaprovados.

3. HERMENÊUTICA PUNITIVA DOSTOIEVSKIANA

Analisando as características de Raskólnikov, pode-se afirmar que ele era um homem isolado, melancólico, gostava de monologar, com pensamentos complexos e devaneios. Um típico personagem do herói do romantismo da desilusão de Lukács: "Não é que fosse tão medroso e apagado, antes bem o contrário; mas fazia algum tempo que vivia num estado irritadiço e tenso, parecido com hipocondria. Andava tão absorto e isolado de todos que temia qualquer tipo de encontro(...)" (DOSTOIÉVSKI, 2009, p.7).

Logo, é possível identificar que Raskólnikov estava em um estado de melancolia. Segundo Hipócrates (460a.C. – 377a.C.), a melancolia estava relacionada com a grande quantidade de bílis negra em um indivíduo, consequentemente, tinha um apreço à solidão, ao desânimo, ao isolacionismo e ao comportamento penoso. Posteriormente, Aristóteles (385a.C. – 323a.C.), em seu texto *Problema XXX,1,* inicia com o seguinte questionamento: "Por que todo ser de exceção é melancólico?" (ARISTÓTELES,1998, p.7), após isso, ele desenvolve uma linha de raciocínio com uma visão positivista, relacionando a bile negra e o melancolismo com os filósofos, os seres mais inteligentes. Já no século XIX, com o desenvolvimento da psicanálise, Freud em sua obra *Luto e Melancolia* (1917), disserta acerca da melancolia e a coloca no status das psiconeuroses narcísicas, visto que o objeto perdido se encontra no interior do ser melancólico.

No que se refere à autopunição do melancólico, Freud a associa ao complexo de Édipo, pois, na tenra infância, a criança deseja a morte do pai e pretende ter relações com a mãe; contudo, o medo de ser castrado pelo pai faz com que ele recalque essas ideias. As ideias recalcadas, todavia, ficam no inconsciente e, na fase adulta, o Superego recrimina e acusa o indivíduo, devido aos pensamentos de matança e incesto quando criança. Logo, a melancolia coloca em voga a pulsão de morte.

No caso de Raskólnikov, o desejo edipiano de ver o pai morto foi concretizado, pois, tanto ele quanto Dúnia (sua irmã), eram órfãos e, ambos, foram criados somente pela mãe. É possível supor, portanto, que essa concretização de uma fantasia infantil e o luto mal elaborado aceleram seu estado melancólico.

Raskólnikov escreve um artigo sob um olhar positivista comteano, lançando argumentos para a defesa de determinados crimes, salientado que esses poderiam levar a um bem-estar da população ou da humanidade, citando exemplos de grandes conquistadores como Napoleão. Logo, já percebemos alguns indícios do pensamento de Raskólnikov sobre a sua perspectiva de que, alguns crimes poderiam ser justificados, desde que esses visassem um bem maior:

> (...) É só na minha ideia central que eu acredito. Ela consiste precisamente em que os indivíduos, por lei da natureza, dividem-se geralmente em duas categorias: uma inferior (a dos ordinários), isto é, por assim dizer, o material que serve unicamente para criar seus semelhantes; e propriamente os indivíduos, ou seja, os dotados de dom ou talento para dizer em seu meio a palavra nova. (DOSTOIÉVSKI, 2009, p. 291).

Nos primeiros capítulos, vemos a premeditação de Ródion para matar a senhora a quem ele penhorava objetos, tendo em mente dois pretextos: visando o bem-estar da população e, assim, ele também roubaria o dinheiro e quitaria às dívidas. Então, Raskólnikov mata a senhora usuraria em seu apartamento à machadadas, contudo, o que ele não esperava era que a irmã da senhora aparecesse de repente na cena do crime e ele acaba matando-a também.

Diferente do que falava os teóricos e juristas da época, Freud em seu artigo *Criminosos em consequência do sentimento de culpa* (FREUD, 1917, p.1-2) postula que o sentimento de culpa vem antecedido da realização propriamente dita do crime. Ele fala nesse artigo que a realização do delito seria, justamente, um alívio para essa culpa primitiva ocasionada pelo complexo de Édipo. E, é descomunal a força punitiva que Superego impõe – devido aos desejos edipianos da infância:

> Quem tem um Superego tão cruel precisa se livrar dele de um modo ou de outro, porque se não o fizer corre um grande risco de causar mal a si próprio e aos outros. Nos casos extremos, os relacionamentos sofrem prejuízos e uma depressão aguda causa dificuldades no trabalho. Nos casos mais graves, o suicídio ou mesmo o assassinato parecem ser o único meio de calar a impiedosa ofensiva interna. (ROTH, 2005, p. 38).

Tal constatação se encaixa com que estava ocorrendo com Ródion, posto que, como já foi falado, ele teve seu desejo edipiano concretizado, devido a morte do seu pai, ocasionando, assim, um luto mal resolvido e melancolia. Esse luto primário o levou a cometer o crime de matar a senhora, a qual ele penhorava objetos, como uma forma de alívio. Contudo, o que ele não esperava era que a irmã dessa senhora estaria também em casa e, logo, teria que matá-la também.

A partir de então, Raskólnikov enfrenta um processo de culpa (secundária) – em decorrência do medo, remorso –, o que resulta em um aprofundamento do seu isolacionismo e desenvolve tendências paranoicas. Entra agora, mais forte como nunca, o Superego:

> "Basta!", disse ele consegue, "chega de fantasias, medos absurdos, espectros! Não senti eu a vida hei pouco? Minha vida não terminou com a velha! Que Deus tenha em paz a sua alma! Agora é tempo que ela deixe a alma dos outros em paz! Agora é o reino da razão, da vontade da energia! Agora veremos! Vamos ver quem será o vencedor!", exclamou como que lançando um desafio a algum poder invisível." (DOSTOIÉVSKI, 2007, p. 194).

Para entender a força tirânica do Superego é mister saber que:

> O poder do Superego advém da capacidade de suscitar culpa e os sentimentos ruins a ela relacionados: ele é capaz de ditar o nosso comportamento e até os nossos pensamentos. Contudo, se, por um lado, o superego pode ajudar o indivíduo a se adaptar às leis e regras básicas da sociedade em que vive, por outro, pode às vezes tornar-se a porção mais poderosa e mesmo a mais destrutiva da sua personalidade. (ROTH, 2005, p. 15).

Desse modo, levando em conta essas breves considerações acerca do superego, pode-se dizer que toda essa opressão ocasionada por ele em Raskólnikov, aprofundou ainda mais o seu isolamento, sua restrição de sair de casa, bem como o seu desejo de se aprisionar, e, inclusive, as ruas agora se personificaram em figuras também opressoras, as quais deveriam ser evitadas:

> Permaneceu muito tempo deitado. Vez por outra parecia que ia despertar, e nesses instantes notava que há muito já era noite, mas levantar-se não lhe passava pela cabeça. Por último deu-se conta de que já havia uma claridade de dia. Estava de bruços no sofá, ainda estupefato com os recentes acontecimentos. Da rua lhe chegavam nitidamente berros terríveis, desesperados, que, aliás, toda noite ele ouvia debaixo da sua janela quando já passava das duas(...) (DOSTOIÉVSKI, 2009, p. 104).

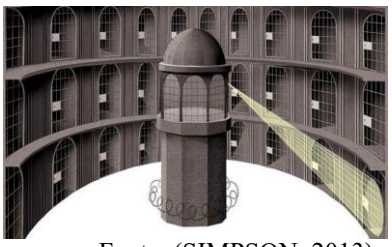
Em *Vigiar e Punir* (1975), no tópico em que Foucault se refere ao fim das punições do corpo – como ocorria nas monarquias absolutistas – e ao nascimento das prisões contemporâneas, devido às influências iluministas, ele fala:

> Se já não é sobre o corpo que incide a penalidade nas suas formas mais severas, sobre o que é que exerce então a sua força? A resposta dos teóricos – dos que, por volta de 1760, deram início a um novo período que ainda não terminou – é simples, quase evidente. Parece estar inscrita na própria pergunta. Como já não é o corpo, é a alma. À expiação infligida no corpo deve suceder um castigo que atue profundamente sobre o coração, o pensamento, a vontade, as disposições. Mably formulou definitivamente o princípio: «Que o castigo, se assim posso dizer, atinja mais a alma que o corpo.» (FOUCAULT, 2013, p. 21).

Ou seja, a prisão autoimposta por Raskólnikov era uma maneira de punir não apenas o corpo, mas, sobretudo: o "coração, o pensamento, a vontade, as disposições".

Ainda em uma visão foucaultiana, é possível depreender, didaticamente, uma relação entre o superego e o sistema panóptico criado por Jeremy Bentham e incluído socialmente por Foucault:

Figura 1 – The Panopticon



Fonte: (SIMPSON, 2013)

Nesse modelo prisional, apenas um guarda (centralizado em uma torre alta ao centro) tem a visão de todos os compartimentos prisionais, podendo, assim, ter uma ampla visão e um maior controle. Sobre esse sistema Foucault disserta:

> No caráter de laboratório, o Panóptico pode ser utilizado como máquina de fazer experiências, de modificar o comportamento, de educar ou reeducar os indivíduos. Experimentar medicamentos e verificar os seus efeitos. Testar diferentes castigos nos prisioneiros, segundo os seus crimes e os seus caracteres, e procurar os mais eficazes. Ensinar simultaneamente diferentes técnicas aos operários, determinar qual é a melhor(...). (FOUCAULT, 2013, p. 157).

Dito isso, assim como o sistema panóptico, o superego é essa estrutura controladora, que tem ampla visão a respeito dos desejos do ID, pode fiscalizar as decisões tomadas pelo Ego, bem como puni-lo, caso ocorra algum desvio de conduta como aconteceu com Raskólnikov.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalmente, em virtude de todos os fatos apresentados, é possível afirmar que, um dos possíveis motivos psicanalíticos para o assassinato da senhora a qual Raskólnikov penhorava objetos é uma culpa primária – que antecede o crime – , em decorrência do cumprimento dos desejos edipianos da infância – através da morte do pai –, esse luto mal resolvido resultou em culpa e melancolia. Posteriormente, após realizar o assassinato "como uma forma de alívio", entra fortemente a figura do Superego titânico, acusando-o, julgando-o e o isolando em seu apartamento. Esse apreço por se isolar é uma forma de redenção análoga às estruturas prisionais que Foucault fala em seu livro. O superego, ainda mais especificamente, a estrutura superegoica de Raskólnikov, pode ser comparada, ainda em uma linha de raciocínio foucaultiano, ao panoptismo formulado por Jeremy Bentham: uma estrutura controladora com ampla visão e punitiva.

REFERÊNCIAS

AMADO, J. **Gabriela, cravo e canela**. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ARISTÓTELES**.** Problema XXX,1. *In*: PIGEAUD, J. **O homem gênio e a melancolia**. Rio de Janeiro: Lacerda Editora, 1998.

BAIGENT, M.; LEIGHT, R. **A Inquisição** 1 ed. Rio de Janeiro: Imago, 2001.

BRUN, J. **Sócrates, Platão e Aristóteles**. 1 ed. Porto Alegre: Dom Quixote, 1994.

CATHREIN, V. **Filosofia del derecho**. 8.ed. Madrid: Reus, 2002.

DOSTOIÉVSKI, F. **Crime e Castigo**. 1 ed. Porto Alegre: L&PM, 2007.

DOSTOIÉVSKI, F. **Crime e Castigo**. 6.ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

FOCAULT, M. **Vigiar e punir**. 1 ed. São Paulo: Actual, 2013.

FREUD. S. **Introdução ao narcisismo, ensaio de metapsicologia e outros textos** [1914-1916]. vol. 12. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

FREUD. S. **Luto e melancolia** [1917]. 1 ed. São Paulo: Cosac & Naify, 2012.

FREUD. S. **O mal-estar na civilização e outros textos** [1930-1936]. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

HOBBES, T. **Leviatã** [1651]. 2 ed. São Paulo: Martim Claret, 2009.

KLEIN, M. **Inveja e Gratidão** [1975]. 1 ed. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

KRIWACZEK, P. **Babilônia**: a Mesopotâmia e o nascimento da civilização. 1.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

LUKÁCS, G. **Teoria do Romance** [1965]. 1 ed. São Paulo: Editora 34, 2007.

MASSON, C. **Direito Penal –** Parte Geral. vol.1. São Paulo: Florense Ltda, 2017.

NEDER, G. Sentimentos e ideias jurídicas no Brasil: pena de morte e degredo dos tempos. *In*: Clarissa Nunes Maia et ali. **História das prisões no Brasil**. vol. 1. Rio de Janeiro, Rocco, 2009.

ROTH, P. **Conceitos da Psicanálise: superego**. vol. 5. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2005.

RUSSEL, B. **História da filosofia ocidental**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

SHONE, T. **Surveillance State**. 18 jul. 2013. color. Disponível em: https://www.nytimes.com/2013/07/21/books/review/the-panopticon-by-jenni-fagan.html. Acesso em: 28 de agosto de 2020.



SUBJETIVIDADE DE PROFESSORES FRENTE ÀS AULAS REMOTAS DURANTE A PANDEMIA

PARRAS, Rodrigo
Universidade São Francisco (USF), programa de pós-graduação em Educação
prof.rodrigoparras@yahoo.com.br
ZANESCO, Elaine Cristina da Silva
Universidade São Francisco (USF), programa de pós graduação em Educação
ecszanesco@gmail.com
MÁSCIA, Marcia Aparecida Amador (orientadora)
Universidade São Francisco (USF), programa de pós-graduação em Educação
marciaaam@uol.com.br

RESUMO

A pandemia de Covid-19 trouxe grandes desafios a todos os departamentos do Brasil e do mundo, principalmente para a educação. Para reduzir a disseminação generalizada desse novo vírus, os países adotaram uma série de medidas, entre elas o distanciamento social. Em todo o território do país, escolas e universidades públicas e privadas interromperam seu funcionamento e, entre outras ações, consideraram ou já estão convertendo aulas e outras atividades de ensino para o formato a distância. Nesse contexto, este trabalho procura discutir os desafios e limitações da educação a distância. Nosso objetivo geral é discutir como a pandemia afeta a subjetividade dos professores que exercem suas práticas de modo remoto. O objetivo específico é analisar entrevistas com profissionais que falam da relação entre a pandemia e a prática docente, entre essas entrevistas, está a de Lourdes Atié, socióloga e educadora. Também analisaremos uma nota técnica da organização Todos pela

Educação. Temos a hipótese de que a pandemia de coronavírus provoca incertezas no profissional docente e uma angústia que afeta diretamente sua prática. Para fundamentar nossa análise, empregaremos os conceitos propostos pelo filósofo e pensador francês Michel Foucault. A atualidade do pensamento de Foucault se faz premente nesta pandemia já que vemos a ação do capitalismo neoliberal que visa controlar o corpo do profissional docente. O que procuraremos em nossa análise é entrever os modos como a pandemia subjetiva os profissionais, mas também permite que ele resista a esse poder que o subjetiva.

Palavras-chave: Pandemia. Educação a distância. Subjetividade. Ensino remoto.

1 INTRODUÇÃO

A pandemia de Covid-19 trouxe grandes desafios a todos os departamentos do Brasil e do mundo. Para reduzir a disseminação generalizada de novos Coronavírus, os países adotaram medidas de distância social, e não está claro quando essas medidas não serão mais necessárias. Nesse sentido, o Brasil segue a tendência mundial. Em todo o território do país, redes públicas e privadas interromperam o funcionamento da escola e, entre outras ações, consideraram ou já estão convertendo aulas e outras atividades de ensino para o formato a distância. Nesse contexto, este trabalho procura usar dados e evidências existentes para esclarecer os desafios e limitações da educação à distância, bem como a estratégia mais apropriada para a escolha desse método alternativo. O método proposicional apresentado aqui faz parte de uma premissa importante: diante de situações sem precedentes, isso exige que as autoridades da educação pública tomem decisões rápidas sobre questões sem precedentes e altamente complexas, os resultados da análise são reconhecidos e momentos especiais de maior utilidade são obtidos. Nesse sentido, tentamos evitar, por exemplo, a leitura "fria" da pesquisa a distância, que geralmente se concentra na comparação de "cursos à distância" com "cursos presenciais" (enquanto, no cenário atual, a questão é, fundamentalmente, uma discussão entre “aulas à distância” e “não realização de aulas”). O debate entre "classe de longa distância" e "sem classe". Da mesma forma, a experiência de países que há muito tempo interromperam as operações escolares devido a situações de guerra, crises de refugiados, desastres naturais e epidemias mostraram que as autoridades públicas optam por não tomar nenhuma ação com base no fato de que é impossível alcançar a todos e muitas vezes exacerbar igualdade. Um dos pontos fundamentais na condução da educação em tempos de crise como a instaurada pelo coronavírus

(COVID-19) é dar suporte e atenção às necessidades dos professores, incentivando que utilizem o momento para repensar suas práticas e se reconectar com o que realmente faz sentido no processo de ensino-aprendizagem. Assim será apresentada entrevista dada pela socióloga e educadora Lourdes Atié (2020).

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Discutir a subjetividade dos professores as aulas remotas nesse período de pandemia

1.1.2 Objetivos específicos

- Apresentar entrevista da socióloga e educadora Lourdes Atié referente aos desafios que o Covid-19 trouxe à educação brasileira;

- Narrativa de MICHEL FOUCAULT referente ao poder como uma rede de relacionamentos entre os indivíduos;

- Apresentar DIFERENÇA ENTRE ENSINO REMOTO E EAD.

2 METODOLOGIA

O presente trabalho desenvolverá uma breve análise da entrevista dada por Lourdes Atié, com o título: **Socióloga defende papel do professor e propoe mais-momentos de reflexão durante a pandemia.**

Para a propositura mencionada, para fundamentar nossa análise, empregaremos os conceitos propostos pelo filósofo e pensador francês Michel Foucault. Utilizou-se como referencial teórico a obra "Microfísica do Poder“, para a devida análise de discurso.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A EDUCAÇÃO EM TEMPOS DA PANDEMIA

Nas últimas semanas, o Brasil e o resto do mundo fizeram esforços incessantes para conter o aumento no número de Covid-19. Existem muitas medidas para impedir a propagação de vírus,

como medidas de isolamento social e isolamento. Essas medidas afetaram a vida das pessoas em vários setores, incluindo a educação. Escolas, universidades e creches foram suspensas, beneficiando mais de 50 milhões de estudantes e educadores no país. A suspensão das aulas é uma medida importante para a colaboração no isolamento social, porque a escola é um espaço de conexão inevitável. Esta medida recebeu forte apoio de educadores, pais e instituições de ensino. A Associação Nacional Brasileira de Educação Católica (ANEC) tem prestado assessoria a instituições católicas, lembrando-as de que devem estar vigilantes e trabalhar em conjunto para fornecer apoio a informações amplamente divulgadas para impedir a propagação do Covid-19 no país. Segundo notícias de outros países, o tempo de suspensão da escola é impreciso. Diante dessa incerteza, foram propostas algumas alternativas para garantir o direito constitucional à educação. Por exemplo, uma medida temporária (MP) foi emitida dessa maneira para reduzir os 200 dias letivos estatutários de escolas e universidades, mas a carga horária anual mínima necessária para alcançar a educação básica é de 800 horas. O ensino a distância usando plataformas digitais na Internet é a opção mais viável na situação atual.

DIFERENÇA ENTRE ENSINO REMOTO E EAD

Uma portaria do Ministério da Saúde, publicada no “Diário Oficial da União” do último dia 13, do mês de Maio, prorrogou até 16 de junho a autorização para as instituições de ensino substituírem disciplinas presenciais por aulas remotas. A medida é uma tentativa de reduzir prejuízos nos calendários acadêmicos, visto que os encontros presenciais estão suspensos em virtude da pandemia da Covid-19. Ensino remoto e EAD não são a mesma coisa. Na literatura educacional, não existe escritura sobre o "ensino remoto", uma vez que, diante do contexto de pandemia (Covid-19), é uma experiência extremamente nova. Para esclarecer o conceito de EAD, o artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96) nos diz, em seu inciso 4º, que: “esta educação tem como pressuposto desenvolver-se a distância assíncrona, ou seja, que não ocorre ao mesmo tempo. Já a modalidade remota utiliza plataformas para adaptação da mediação didática e pedagógica de forma síncrona, que significa ao mesmo tempo”. Se o docente é empenhado e tem formação na área, não haverá prejuízos na qualidade em decorrência da modalidade, nem tampouco na mediação dos processos para o alcance da tríade ensino - desenvolvimento – aprendizagem. É ideal que o estudante não perca o ritmo de estudo iniciado com o ano letivo antes da pandemia. O que pode ser

realizado é, por exemplo, um plano de estudos organizado, para que se preserve o desenvolvimento da aprendizagem. Planners, aplicativos de tarefas, alertas, entre outros meios, permitem que a tecnologia auxilie na mediação da vida de estudos, sem cair na dispersão.

MICHEL FOUCAULT: UMA ANÁLISE DO PODER

Foucault rompe o conceito clássico do termo e define poder como uma rede de relacionamentos em que todos os indivíduos (incluindo geradores ou receptores) participam e dão vida e vitalidade a esses relacionamentos. Para ele, o poder não pode ser encontrado e observado em uma instituição ou país específico. Como vimos na compreensão política, o poder não é considerado algo que os indivíduos sucumbem aos governantes. Para Michel Foucault (1979), o poder ocorre como uma relação de poder. Portanto, o pensador frances propõe dois dispositivos por pesar razões e domesticar os corpos que compõem o espaço social: vigilância e punição. Esses dois dispositivos são inseridos na sociedade de maneira cautelosa, chegando ao ponto de construção social, ou seja, os próprios cidadãos acreditam que a existência desses dois dispositivos é necessária e legal. No ponto de vista de Michel Foucault, é importante aprofundar-se no domínio do significado da palavra "poder" e obter o significado mais específico de uma perspectiva não filosófica.

AS CONTRIBUIÇÕES DA ARQUEOLOGIA DO SABER E DA GENEALOGIA DO PODER DE MICHEL FOUCAULT

No livro "Microfísica do Poder", Foucault trouxe uma série de textos, que foram preparados na ocasião de seus cursos e palestras como professor universitário ou professor. O trabalho também inclui gravações de entrevistas e debates em que ele participou. Este trabalho é muito intenso e, na verdade, abrange todos os tópicos que o autor escreveu ao longo de sua carreira, com ênfase na determinação da relação entre poder e poder e verdade e conhecimento. Portanto, eles não são tópicos não publicados, mas uma abordagem nova e exclusiva dos tópicos temáticos. (MACHADO, 2013). A análise e divisão do método usado por Foucault não é simples, nem ressoa entre os estudiosos, e quando a exposição do autor reconhece as "descontinuidades" inerentes à sua dinâmica social, torna-se mais complicada. (FOUCAULT, 2013, p: 38-39):

> “Uma edição do Petit Lorousse que acaba de sair diz: “Foucault: filósofo que funda sua teoria da história na

> descontinuidade". Isso me deixa pasmo. (...) Meu problema não foi absolutamente de dizer: viva a descontinuidade, estamos nela e nela ficamos; mas de colocar a questão: como é possível que se tenha, em certos momentos e em certas ordens de saber, essas mudanças bruscas, essas precipitações de evolução, essas transformações que não correspondem à imagem tranquila e continuísta que normalmente se faz? Mas o importante em tais mudanças não é se serão rápidas ou de grande amplitude, ou melhor, a rapidez e a amplitude nas regras de formação dos enunciados que são aceitos como cientificamente verdadeiros".

No entanto, é muito importante esclarecer que, embora o autor admita que o foco e as considerações do tema da pesquisa tenham mudado devido à imprecisão do conhecimento empírico, é necessário definir que isso não é uma alteração no conteúdo. Mal-entendidos anteriores e reivindicações de nova verdade. Isso também não é uma "mudança de forma teórica (atualização de paradigma, modificação do conjunto do sistema)" (FOUCAULT, 2013, p: 39).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

LIV: O que a situação está gerando em termos de estresse para alunos e professores, dois grupos muito envolvidos no processo educativo?

Lourdes Atié: O coronavírus gerou angústia e uma mudança nas formas de viver, atingindo também as escolas. O que me preocupa é que estamos reproduzindo o mesmo modus operandi que tivemos a vida toda. A escola brasileira tem uma característica peculiar que é do muito: muito conteúdo para ensinar, muito planejamento, muita avaliação, muita festa, muito de tudo, o que tem gerado estresse em duas pontas. Os alunos entram na escola e começam a escolaridade muito encantados, gostando e curtindo. À medida que vão crescendo, o estresse vai aumentando e chegam ao ensino médio dizendo 'graças a Deus estou saindo'. Do outro lado, os professores se sentem com menos autonomia e cada vez mais cobrados. Estamos vivendo momentos de muita frustração no que diz respeito à forma como trabalhamos. Tenho falado com professores que viraram máquinas de produzir exercícios, aulas online e material para inúmeras plataformas. Isso vai gerando uma ansiedade porque é preciso dar conta de tudo. Outro desafio é que muitos docentes têm dificuldades em transitar em outro ambiente que não o presencial, com o qual está acostumado.

Dentro desta perspectiva, o sujeito é comparado a maquinas e induzido a processo de formação e desenvolvimento de resultados, característicos do sistema capitalista, aproximando – se de modelos dos conceitos de negócios.

LIV: O que professores podem fazer diante dessa situação?

Lourdes Atié: Eu queria dizer que os professores respirem. Se eles não se cuidarem, não vão conseguir ensinar. Escuto pessoas preocupadas com o que será do currículo sendo que não sabemos o que vai acontecer no mês que vem. Vamos pensar que o que estamos vivendo é uma grande oportunidade para fazer diferente, não vamos deixar passar. É outro tempo, um dia de cada vez, vamos focar agora na nossa saúde mental. Estamos vivendo uma nova forma de existir, uma nova forma de viver.

O sujeito imposto a um modelo social, em perspectivas oriundas de um modelo distante do conceito construído por séculos, assim, novos tempos e novas maneiras de se viver.

LIV: É possível dizer que, assim como para as professores, também há uma sobrecarga nas crianças e jovens nesse momento?

Lourdes Atié: Uma triste realidade que estamos constatando nesse furor de muita atividade é que aquela autonomia que colocamos no projeto político pedagógico da escola ainda não foi atingida. Na verdade, nesse monte de coisas que estamos mandando para as crianças fazerem, tenho escutado que tem gente usando estratégias do mundo corporativo para controlar o tempo dos estudantes. Devemos pensar que as crianças não são máquinas e que está difícil para elas também. Antes, elas só paravam por dois motivos: férias ou adoecimento. Agora, estão atoladas de tarefas para serem realizadas em casa e ainda com um prejuízo: sem a presença dos colegas. Se a escola já tinha pressão, em casa é muito pior. Então vamos desacelerar e buscar esse tempo justo, que respeita o tempo de cada um.

A perspectiva do sujeito, frente a um cenário distante do meio social, focado no processo de ensino aprendizagem, gerando um contexto de resultado e distante na potencialidade de desenvolvimento social do mesmo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os professores estão tendo que se reinventar frente às aulas em situação de isolamento, o que é uma instância do poder, poder que advém de vários lugares: da OMS, do governo federal, estadual, municipal, das direções das escolas, dos pais, dos alunos e deles mesmos. Porém, para se reinventar, frente aos micropoderes da Pandemia, precisamos instaurar novos saberes daí a relação

cunhada por Foucault de relações de poder-saber, um alimentando o outro e produzindo, o poder produz saber e o saber produz novas formas de poder, como o modelo remoto que apresenta uma série de disciplinamentos: horário de aula, tipo de aula, tipo de tarefas, tipo de contato e assim por diante.

REFERÊNCIAS

https://porvir.org/sociologa-defende-papel-do-professor-e-propoe-mais-momentos-de-reflexao-durante-pandemia/

https://anec.org.br/noticias/desafios-para-educacao-em-tempos-de-pandemia/

https://www.uninassau.edu.br/noticias/pedagoga-explica-diferenca-entre-ensino-remoto-e-ead

file:///C:/Users/cidas/Desktop/Dialnet-MichelFoucault-6172849.pdf

FOUCAULT, Michel. Microfísica do Poder. Organização, introdução e revisão técnica de Renato Machado. 26 ed. São Paulo: Graal, 2013.

MACHADO, Renato in FOUCAULT, Michel. Microfísica do Poder. Organização, introdução e revisão técnica de Renato Machado. 26 ed. São Paulo: Graal, 2013.